

# Formação de educadores do campo: desafios e possibilidades do Tempo Comunidade no Curso de Pedagogia da Terra/Bahia

Training of rural educators: challenges and  
possibilities of community time in the  
Pedagogy of Land Course in Bahia

**Maria Nalva Araújo Rodrigues Araújo Bogo**  
Universidade do Estado da Bahia-UNEB  
[nalvaraujo@hotmail.com](mailto:nalvaraujo@hotmail.com)

**Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho**  
Universidade do Estado da Bahia-UNEB  
[luzenicarvalho@yahoo.com.br](mailto:luzenicarvalho@yahoo.com.br)

## Resumo

Este artigo faz uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades do Tempo Comunidade na formação de educadores do campo, a partir da experiência do curso de Pedagogia da Terra, realizada pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Departamento de Educação/DEDC-X, focalizando a organização do curso. Trata-se de uma pesquisa documental. Para tanto, realizamos um levantamento dos documentos produzidos sobre a experiência, incluindo relatórios de acompanhamento *in loco* realizado no período de desenvolvimento do curso, na condição de coordenadoras e professoras do referido curso. Fundamentamos teoricamente as reflexões com base em autores que discutem a formação de educadores do campo em interface com a questão agrária e a Educação do Campo: Antunes-Rocha (2010), Arroyo (2012), Antunes-Rocha *et al* (2012), Caldart (1997; 2000), Arroyo *et al* (2004), Camini (1998), Pizetta (1999; 2017) dentre outros. A partir da sistematização dos dados acerca da experiência, constatamos que para a realização de um trabalho coeso e consistente no contexto da Educação do Campo, necessário se faz criar e recriar a prática a partir dos desafios e da realidade que se apresenta. Os dados indicam ainda que, há um longo caminho a percorrer no sentido de fazer avançar e concretizar um projeto nacional de educação que, afiance aos trabalhadores do campo e da cidade as condições objetivas para o desenvolvimento pleno e integral dos indivíduos e do gênero humano.

**Palavras-chave:** Formação de educadores do campo. Pedagogia da Terra. Tempo-Comunidade. Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

## Abstract

This article reflects about the challenges and possibilities of time-community in formation of educators from camp, starting from the experience of the Pedagogy of Earth course, Taught by Bahia State University-UNEB/Department of Education/DEDC-X, Focusing in the organization of the course. It's a documental research. Therefore, we collected data produced about experience, including reports of on-site monitoring from the development period of this course as coordinators and teachers of this course. We base this reflections in the theories proposed by authors who discuss the formation of educators from camp interacting with the agrarian issue and camp education: Antunes-Rocha (2010), Arroyo (2012), Antunes-Rocha *et al* (2012), Caldart (1997; 2000), Arroyo *et al* (2004), Camini (1998), Pizetta (1997; 2017) among others. From the systematization of data about experience, we verified that for carrying a cohesive and solid work in the grounds of Camp education, it's necessary to create and recreate the practice from the challenges and the present reality. Data also show that there is a long way to advance to materialize a national education project that ensures camp and city workers objective conditions for full development of individuals and humankind.

**Keywords:** Bahia State University –UNEB. Educators formation from camp. Pedagogy of Earth. Time-community.

# I ntrodução

Este artigo é resultado de uma investigação realizada acerca dos desafios e possibilidades que o Tempo Comunidade, enquanto formato organizativo-pedagógico do Curso de Pedagogia da Terra, proposto pelos movimentos sociais do campo como uma saída encontrada para realizar a formação de educadores que atuam em territórios rurais sem desenraizá-los de sua comunidade, do seu trabalho pedagógico cotidiano. O objeto da investigação foi a experiência do curso de Pedagogia da Terra, realizada pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Departamento de Educação/DEDC-X, localizado em Teixeira de Freitas, realizado em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Buscamos neste artigo, compreender como se desenvolveu a experiência de formação inicial de educadores do campo no supracitado curso, analisando quais os desafios e possibilidades do Tempo Comunidade que a experiência apresentou para a universidade enquanto *lócus* de formação e para os movimentos sociais de atuação dos educadores. Concebemos aqui o Tempo Comunidade como um tempo-espço formativo que possibilita a articulação entre a formação técnica articulada à formação política demandada pelos movimentos sociais do campo.

A pesquisa focalizou as atividades realizadas do primeiro ao quarto períodos do curso, visto que nos períodos subsequentes o Tempo Comunidade fora dedicado aos estágios curriculares supervisionados.

Para subsidiar esta reflexão buscamos o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como teoria do conhecimento, postura, método e práxis, esta última entendida como mudança das circunstâncias vividas e de transformação da consciência (MARX; ENGELS, 1986). Partilhamos da posição teórica de que a práxis é uma categoria essencial para a compreensão e reflexão dos processos de formação dos educadores do campo que se encontram eivados de contradições. Portanto, não se trata somente de conceber a práxis como uma categoria apenas para a interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Conforme Frigotto, o campo da práxis é, por excelência, o campo da ação política. O mesmo autor sustenta que,

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o

conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

Na perspectiva do MHD, para compreender os fenômenos humanos e sociais, em sua totalidade, necessário se faz analisar o contexto histórico no qual eles se desenvolvem. Neste aspecto, ao discutirmos a formação dos educadores, fazemo-nos sustentadas no movimento das contradições que perpassam o campo brasileiro, as determinações e mediações que constituem a realidade agrária brasileira, as quais se colocam como provocação primeira ou como problemática a ser compreendida como condição *sine qua non* para adentrarmos a essência do fenômeno a ser explicado.

Concordamos com Vendramini (2007) sobre a necessidade de considerarmos a “dialética presente, passado e futuro”, para não cairmos em um isolamento dos fatos sociais, o que significa dizer que as particularidades precisam ser estudadas em uma totalidade conceitual, como um conhecimento em desenvolvimento que busca ao máximo se aproximar do real. Para Marx e Engels (1986), a produção das ideias, de representações da consciência está de início, diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material [...]. Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias (MARX, ENGELS, 1986, p.36). Assim, a consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente e o ser dos homens é seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1986, p. 37). A vida real dos educadores que atuam no campo brasileiro é o enfrentamento constante ao latifúndio, à violência, à disputa por terra, trabalho e permanência no campo, condições de permanência e existência de escolas no campo e, conseqüentemente, local de atuação dos referidos sujeitos. Seguindo esse raciocínio, iniciaremos este artigo fazendo alguns apontamentos sobre as contradições do campo brasileiro, seus dilemas e problemas, os quais implicam diretamente nos problemas educacionais e, conseqüentemente, na formação dos educadores.

Para Mazzeu (2008, p.2) “o método dialético analisa, portanto, as contradições existentes entre a essência e a aparência, investigando as relações entre as partes, de forma a compreender o fenômeno em sua totalidade”. Portanto, a dialética, parte do pressuposto de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, pois este se encontra em constante movimento. Refletir sobre a formação de educadores no campo brasileiro, a partir dessa compreensão, nos remete a pensar as contradições históricas enfrentadas pelos sujeitos do campo, dentre estas encontra-se a luta pela acesso e permanência na terra, sem a qual não será possível a continuação dos seres humanos no campo.

O problema de concentração da estrutura fundiária da terra no Brasil é histórico,

remota aos tempos da colonização portuguesa e, perdura até os dias atuais, sem ter sido resolvido. Isso implicou diretamente no acesso dos trabalhadores à educação escolar e, conseqüentemente, na formação dos educadores dos territórios camponeses.

Nessa perspectiva, os dados dos órgãos oficiais acerca da estrutura da terra no Brasil mostram a continuidade da concentração, sendo uma das mais desiguais do mundo. As classes dominantes no meio rural, aliadas a outros setores das elites brasileiras, têm dificultado qualquer política de democratização fundiária. Conforme o Censo Agropecuário de 2006, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos últimos vinte anos a distribuição de terras permaneceu praticamente inalterada, no país.

Segundo o IBGE, nos Censos de 1985, 1995 e 2006, enquanto as pequenas propriedades, com menos de 10 hectares, ocupam apenas 2,7% da área total de estabelecimentos rurais, as grandes fazendas, com mais de mil hectares concentram 43% da área total. Esses dados colocam o Brasil em segunda posição em concentração de terra no cenário mundial, ficando atrás apenas do Paraguai.

Essa má distribuição da terra no Brasil já fora criticada por vários organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Banco Mundial. Críticas pertinentes, pois o Brasil apesar de possuir 8 milhões de hectares de terra, possui 5 milhões de famílias sem-terra. Tais dados nos levam a compreender a atualidade da luta pela terra, visto que, o acesso a essa é condição fundamental para que os seres humanos, especificamente aqueles que dela vivem, possam organizar suas vidas nas múltiplas dimensões, dentre elas, a educação escolar. Os distintos movimentos ao lutar por terra, por salário, encaminham outras dimensões necessárias à permanência dos sujeitos no campo. Nesse bojo, nasce o Movimento Por uma Educação do Campo.

Embora, experiências particularizadas de cada movimento ou organização social, tenham sido produzidas desde as décadas de 1960/1970/1980, as reflexões sobre a Educação do Campo adquirem força teórica e política a partir de 1997, com a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília, Distrito Federal. A partir daí, através da mobilização coletiva, constituída nacionalmente por organizações e diferentes movimentos sociais e sindicais realizam a primeira Conferência Por Uma Educação Básica do Campo, em agosto de 1998. Os signatários dessa conferência, ao analisarem as disparidades sociais enfrentadas pelo conjunto das populações do campo, nos diferentes níveis de escolarização e constatarem a ausência e inadequação das políticas educacionais existentes, passaram a lutar coletivamente e, de forma organizada, realizam mobilizações

pela garantia à educação escolar atenda às especificidades do campo.

De acordo com Carvalho (2011), a referida conferência se constitui um marco histórico para os movimentos sociais, participantes da mesma, uma vez que estes assumem a luta por uma Educação do Campo como uma ação estratégica para avançarem na reforma agrária e no seu “projeto popular de desenvolvimento”. Uma educação para os trabalhadores, segundo o Movimento de Educação do Campo, capaz de “tanto instrumentalizá-los no enfrentamento do projeto neoliberal de campo (*agronegócio*), como ser capaz de desenvolver a produção camponesa e promover “nova sociabilidade”” (CARVALHO, 2011, p. 18). (Grifos nossos). Nessa perspectiva, a Educação do Campo surge como elemento necessário à continuação e sobrevivência dos trabalhadores e trabalhadoras do/no campo. Para Arroyo *et al* (2004),

As reflexões que abarcam a complexidade dos problemas da Educação do Campo, não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência no espaço rural, na sociedade brasileira. É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13).

É nessa perspectiva que o Movimento Por Uma Educação do Campo se insere nas lutas dos trabalhadores que, em suas trajetórias, vêm redesenhando a geografia agrária brasileira, tanto da propriedade da terra, quanto das condições de vida no campo. Tais movimentos buscam dar continuidade ao processo histórico de conquista da terra, desenvolvido por outros movimentos camponeses, a exemplo das inúmeras lutas e Movimentos de resistência pela posse da terra: Canudos, Contestado, Ligas Camponesas, entre outros que, no decorrer desses mais de quinhentos anos de história (considerando o marco da colonização portuguesa, datada de 1500), resistem e disputam a posse da terra no Brasil. Tais lutas vêm se desenvolvendo permeadas por conflitos, violência e mortes dos sujeitos do campo. Nesse sentido, dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) indicam que, no ano de 2016 foram registrados 61 assassinatos em conflitos no campo. Destes 61 assassinatos, 13 foram indígenas, 4 quilombolas, sendo 6 mulheres, 16 foram jovens de 15 a 29 anos, sendo 1 adolescente. Nos últimos 25 anos, o número de assassinatos só foi maior que em 2003, quando foram registrados 73 assassinatos.

Por compreenderem a realidade de um movimento social do campo que, constantemente enfrenta a violência do latifúndio, é preciso permanentemente refletir o tipo de educação a ser proporcionado aos sujeitos desta realidade. Nesse contexto se faz imprescindível ressaltar o sentido da educação para os trabalhadores do campo organizados no MST. Para estes,

A educação acontece em todos os momentos e ações, desde a participação das crianças, das mulheres, dos jovens e dos idosos, construindo novas relações e consciências até a participação nas marchas, assembleias, cursos, caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações, mobilizações (MST, 2002 s/p).

Nessa visão, é mais que se reunir para aprender e ensinar o alfabeto, é o ato de ler e escrever a realidade e a vida, contrapondo-se à educação para a conformidade e para a integração no mundo do trabalho capitalista (ARAUJO, 2007, p. 27).

O documento orientador do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo (2012) revela que 6,3 milhões de estudantes estão matriculados em 76.229 estabelecimentos no meio rural brasileiro. O mesmo documento destaca ainda as problemáticas da infraestrutura, apontando que as escolas do campo carecem de prédios adequados, de energia elétrica, esgoto, água, internet banda larga, bibliotecas, laboratórios, dentre outros aspectos. Abaixo, alguns aspectos desse cenário:

33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural. [...] Na zona rural, 7,6% das escolas não possuem energia elétrica, 11,9% não têm esgoto sanitário e 7,4% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, esses percentuais são 0,0% (apenas três escolas), 0,2% e 0,2% respectivamente; [...] Embora 33,9% das escolas brasileiras estejam localizadas na zona rural, elas detêm apenas 11,4% das matrículas (5,6 milhões). [...] 79,1% dos matriculados de escolas urbanas têm acesso à biblioteca ou sala de leitura. A situação dos matriculados da zona rural é diferente, 35,4% deles têm acesso a esses espaços na escola em que estudam (BRASIL, 2012).

Os dados trazem que existem 342.845 atuando em escolas rurais. No tocante à formação acadêmica dos referidos educadores, em 2012 160.317 não possuíam a educação superior, 156.190 possuíam o Ensino Médio e, 4.127 atuavam tendo concluído o ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Que educador dará conta de uma educação pensada a partir dos referenciais apresentados anteriormente? Quem formará esse educador? Motivados por essas indagações é que os movimentos sociais do campo, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde meados da década de 1990, vêm desenvolvendo experiências de formação de educadores, inicialmente em nível médio, e posteriormente, em nível superior, como o curso de Pedagogia da Terra, em parceria com diversas universidades comunitárias e públicas brasileiras.

## Formação dos educadores do campo

A formação inicial e continuada dos professores tem sido objeto de investigação de vários pesquisadores no Brasil. No campo da produção acadêmica encontra-se uma vasta

literatura a respeito da temática sobre a formação do professor, tais como: Linhares, (1996), Freitas (1999), Arroyo (1999), Viana (2013), Santos (2012), além de documentos oficiais das entidades representativas dos professores, como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

No tocante à formação dos professores do campo, é possível perceber também o aumento de pesquisas e produções acadêmicas desde a gênese do Movimento Por Uma Educação do Campo, dentre os quais poderemos citar Antunes-Rocha (2010), Arroyo (2012), Antunes-Rocha et al (2012), Caldart (1997; 2000), Arroyo et al (2004), Camini (1998), Pizetta (1999; 2017), dentre outros.

Pizeta (1999), em sua dissertação de mestrado intitulada “Formação e práxis dos professores de escola de assentamento: a experiência do MST no Espírito Santo”, registra a experiência do trabalho educativo das escolas de assentamento, tendo como eixo central a formação dos professores e a conformação com os princípios do Setor de Educação do Movimento, analisa a relação entre a práxis dos professores e a formação inicial e continuada, empreendida pelo MST em face de sua proposta pedagógica. O autor destaca que, o processo de formação continuada se dá através da pesquisa da própria prática, da participação dos professores em cursos e encontros e nas mobilizações como marchas, caminhadas, ocupações de prédios públicos, além de leituras dirigidas relacionadas à questão agrária, educativa, materiais formativos remetidos pelo coletivo nacional de educação do MST. Mostra ainda o citado autor como o MST, através do seu coletivo de educação, compreende a formação continuada dos professores, que não está restrita à formação teórica, pois há uma intensa participação nas atividades do Movimento, permitindo aos educadores vivenciarem a dinâmica do MST na sua totalidade. O processo de construção de uma escola diferenciada com características diferenciadas impõe a necessidade de uma capacitação permanente e contínua, uma formação que assuma a totalidade de vivências e experiências que se apresentam para os educadores.

Pizetta (1999), constata no estudo realizado que, por parte dos professores existe uma grande preocupação com a sua formação, com o trabalho que desenvolvem em sala de aula e no assentamento, efetivando uma avaliação contínua de suas práticas e a busca constante da autoformação por meio de reflexões, autossuperação das dificuldades, o que repercute no desempenho da escola e do assentamento, de maneira positiva.

O supracitado autor (1999), no mesmo estudo, levanta ainda a possibilidade de que a experiência de formação dos educadores do MST contribua para além do Movimento,

pois os princípios defendidos pelo MST são universais, principalmente no que toca à educação no meio rural. Alerta o MST para a abertura a novas reflexões, tendo como objetivo a qualificação do processo pedagógico.

Pizetta (1999), ao tomar como contextos de pesquisa duas escolas (A e B) constata a diferença entre a *práxis* dos professores que participam do processo formativo coordenado pelo MST, e a daqueles que não participam. Considerou que a Escola A diferente da Escola B, corresponde aos princípios do MST havendo uma consonância entre teoria e prática cotidianas da escola, mas assegura que essa prática não está livre de deficiências, tais como nível de compreensão da proposta, diferentes graus de envolvimento com as atividades, confusão em torno das questões ligadas aos temas geradores e implementação da interdisciplinaridade. A autocapacitação não se dá de forma permanente e o cultivo da mística e da unidade entre os professores, por vezes, é ameaçado por forças políticas externas.

Isabela Camini (1998), investigando o cotidiano pedagógico dos professores e professoras de assentamentos do MST, no Rio Grande do Sul, explicita as tensões vividas entre a formação acadêmica recebida pelos professores e a exigência do trabalho dentro de uma realidade camponesa, em especial nas escolas de assentamentos. Ressalta que, as crianças presentes nessas escolas trazem saberes gestados nas ações do dia a dia, das lutas, uma vida encharcada de experiências e lutas acumuladas junto a seus pais, no processo de conquista da terra; portanto, esses saberes não podem ser ignorados na realidade escolar. Por outro lado, os educadores geralmente trazem uma lógica de desenvolvimento que não se coaduna com a lógica e propósitos do Movimento, por isso a necessidade de investimento na formação permanente dos educadores dos assentamentos.

Ressalta ainda a supracitada autora que, os problemas surgiram com o distanciamento dos professores que vinham de outra realidade e desconheciam a realidade dos Sem Terra. Ao mesmo tempo, os professores que desenvolviam atividades educativas nos acampamentos e assentamentos não possuíam titulação para preencher as vagas na função de professoras e professores das escolas oficiais recém-criadas nesses contextos. Mostra que, essa realidade impulsionou o MST no sentido de investir na formação e escolarização de seus próprios educadores, ou seja, daqueles educadores vinculados ao MST, que não possuíam titulação para ocupar a função de professores nas escolas que o Movimento lutava para edificar e materializar.

O investimento do MST na formação e valorização dos educadores que atuam nas áreas de assentamentos reflete o valor que o Movimento atribui a essa questão na

formação de princípios e valores dos coletivos infantis. Isso significa que o Movimento tem uma preocupação com as gerações futuras que darão continuidade às lutas empreendidas pelo MST. Embora não atendendo à demanda na sua totalidade, é visível o empenho do Movimento desde a sua fundação e envolvimento com a escola. Sabe-se que, esse é um processo a médio e longo prazos, que não se esgota apenas na formação inicial, exigindo da organização investimentos permanentes de espaços e tempo para a capacitação dos seus educadores. Não obstante, é necessário também que o Movimento esteja atento às condições de trabalho dos educadores nas escolas, como salários condizentes, instrumentos e materiais pedagógicos apropriados para o trabalho docente.

Camini (1998) considera que, a formação é um elemento que limita e interfere na prática pedagógica; argumenta que fatores como, descompasso entre conteúdos trabalhados na universidade e a realidade da escola pública; pouca pesquisa e conhecimento fragmentado, e falta de tempo para os professores se dedicarem ao curso, são elementos que concorrem para tais limitações.

Para Titon (2006), a formação dos educadores, por meio do Curso de Pedagogia da Terra, pode contribuir para alterar a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. O autor indica que, há possibilidades concretas e de essência que devem ser identificadas nas contradições presentes no curso para redimensionar a prática, tais como a auto-organização do coletivo, a autodeterminação e a relação do trabalho com o ensino.

Quanto aos aspectos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB (Lei 9.394/96), no Título VI denominado “Dos profissionais da Educação”, delibera sobre os fundamentos, demarca os níveis e o *locus* da formação docente e apresenta os requisitos para a valorização do Magistério. Nos artigos 61 e 62, a citada Lei assegura que

Art.61 - Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996).

Os referentes artigos determinam que a formação dos docentes para a educação básica se dê no nível superior, por meio de licenciatura plena, em universidades ou institutos superiores de educação, admitindo que seja precedida da formação mínima de nível médio, na modalidade normal.

Inúmeros debates foram realizados no período que antecedeu a promulgação da LDB 9394/96. Entretanto, as concepções hegemônicas das pedagogias não-críticas foram vitoriosas na citada lei, que fora influenciada pelas demandas dos organismos internacionais, que têm priorizado uma formação em serviço e à distância, como forma de diminuir os custos ou responsabilizar o professor pela sua própria capacitação. Após isso, a aprovação da supracitada lei, a formação de professores tem acontecido principalmente nos diversos polos dos Institutos Superiores de Educação para atender à crescente demanda pela formação superior.

Arce (2001), Martins (2010) e Duarte (2010) apontam que, as políticas de formação de professores têm sido dirigidas sob a égide da ideologia neoliberal e pós-moderna, vislumbrando um projeto de desenvolvimento para atender e solucionar os problemas do mercado capitalista, buscando conhecimento e informações necessárias para a ocupação dos postos de trabalho. Isso mostra que, a formação de professores tem sido orientada por uma visão tecnicista e produtivista, onde os conhecimentos precisam ser relevantes para a vida prática, úteis para melhorar a competitividade no mercado de trabalho e desprovido de conteúdos críticos. Nessa perspectiva, Souza e Fontana asseveram que

[...] as políticas para a formação dos professores buscam conciliar perspectivas pedagógicas hegemônicas com os interesses economicistas da classe dirigente do país. Os professores aprenderam nos cursos de formação e reproduziram os princípios, objetivos, conteúdos e métodos da “educação interessada, ou ideológica”, desarticulados as reais condições da escola pública e necessidades emancipatórias dos seus alunos, colaborando para a manutenção do sistema de desigualdade social (SOUZA; FONTANA, 2013, p. 17).

O ideário neoliberal tem influenciado profundamente a formação dos professores, as políticas públicas de educação no Brasil, determinando conteúdos sustentados na hegemonia capitalista, sustentados no falso princípio da igualdade, flexibilidade para justificar os processos formativos das políticas de Estado para a educação e para a escola.

No tocante à formação dos educadores do campo, a resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de

2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo, garante em seu artigo 2º, a necessidade da formação de professores, para atender à demanda, à identidade e à diversidade da população do campo.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 1).

Uma das primeiras conquistas no campo institucional pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, passou indicar também a necessidade da formação de professores para atuar nas escolas do campo. As referidas diretrizes nos artigos 12, 13 asseguram que

Art.12 Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 2).

Entretanto, apesar de importantes e significativos, pois são resultados de lutas e enfrentamentos, os marcos legais não têm sido suficientes para que tenhamos no campo brasileiro professores habilitados em nível superior. Dados do Ministério de Educação - MEC (2004) mostram que, a taxa por grau de formação dos docentes que atuam no ensino fundamental, de 1º ao 5º anos, nas escolas rurais, continua baixa, uma vez que,

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresentam formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades [...]. (BRASIL/MEC, 2004, p. 25-26)

Os dados acima mostram que, a situação da educação rural é de extrema precarização, apontando para a urgência de ações que venham romper, efetivamente, com as injustiças, desigualdades e discriminações para com o povo do campo, embora

seja preciso considerar que a educação ou a escola, sozinhas, não poderão dar cabo da transformação dessa realidade. Assim, as instituições que desenvolvem a formação docente carecem de suportes que possam subsidiar uma formação docente que, ao mesmo tempo em que promova a formação técnica, por meio dos conteúdos universais, invistam também na investigação da realidade que, circunscreve o povo do campo, suas problemáticas, seus anseios, costumes, valores, cultura, dilemas e necessidades sócio-político-educativas, pois de acordo com Arroyo *et al* (2004)

As reflexões que abarcam a complexidade dos problemas da Educação do Campo, não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência no espaço rural, na sociedade brasileira. É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13).

Nesse contexto, a formação de educadores do campo deve ser realizada vinculando os sujeitos da formação ao projeto de desenvolvimento do campo. Ao apontar dois projetos de campo, Fernandes (2004) afirma que o campo da Educação do Campo não é o campo do agronegócio, pois no mesmo não há espaço para os seres humanos e, conseqüentemente, para a Educação do Campo. Assim, a formação dos educadores do campo, por sua vez, não pode prescindir de uma articulação concreta com a realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo; ela deve se dar mediada pelas interações produzidas entre a formação acadêmico-científica e os saberes produzidos a partir das leituras cotidianas e dos aprendizados gestados nas lutas sociais, das quais os educadores em formação são sujeitos.

Assim, à medida em que a proposta de Educação do Campo avança na resistência contra a ordem social vigente, o Curso de Pedagogia da Terra (objeto de reflexão neste trabalho) teve como desafio principal formar educadores do campo com qualificação necessária para ser docente na escola do campo, com capacidade para contribuir nos limites da prática docente, com a formação integral do povo camponês, com os princípios de companheirismo, com a formação crítica e política dos sujeitos envolvidos no processo. Por isso, todo o trabalho formativo desses sujeitos foi orientado para um olhar sobre a escola, a qual é compreendida como força educativa, no sentido de desenvolver um trabalho comprometido com a educação dos sujeitos partícipes do processo educativo, inseridos no contexto das lutas por transformações sociais.

## Aspectos teóricos metodológicos da pesquisa

A pesquisa é uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula *pensamento e ação*. Considera-se que nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido em primeiro lugar, *um problema da vida prática*. Desse modo, o ponto de partida do ato de pesquisar é a *prática social* (MINAYO, 2009). (Grifos nossos)

O exercício da pesquisa exige *teoria, conhecimento e método*. Para Marx (1996, p. 16) “o método de investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”. Desse modo, Marx nos chama a atenção para a seriedade com que devemos tratar o método de pesquisa.

Reportando-nos ao objeto desta pesquisa, recorreremos à Ciavatta (2001, p. 129) quando a mesma alerta que, “o pesquisador deve ser capaz de situar-se em contexto concreto para pensar o desconhecido ou para recolher, sistematizar, analisar e extrair das informações um conhecimento que não estava dado”.

Em relação ao método, a pesquisa adotou a perspectiva histórico-dialética, pois esta considera que a relação entre singularidade e universalidade caminham sempre juntas e estão em constante movimento. Além disso, essa perspectiva requer do pesquisador uma visão de mundo e da realidade social em que ele se encontra inserido. O método não pode ser neutro, tampouco condicionado pelos fenômenos apresentados. A visão de sociedade orienta em grande medida a análise e, conseqüentemente, a práxis sobre a realidade.

Quanto à sistematização da experiência, fundamentou-se em Holliday (2007), que utiliza o termo num sentido mais amplo. Ou seja, não se atém apenas a compilar e ordenar dados e informações, mas também a obter aprendizagens críticas a partir das experiências. O trabalho se configura como um estudo de caso. Os instrumentos definidos para a coleta dos dados foram a pesquisa documental e a experiência vivenciada pelas autoras durante o processo aqui apresentado e analisado.

Yin (2005, p. 32) define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Para Chizzotti (2006, p.136), o estudo de caso caracteriza-se como o estudo de “[...] um caso singular, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”.

A pesquisa combinou estudos bibliográficos e levantamento de dados em campo. Quanto aos estudos bibliográficos conceituais, inicialmente foi dado destaque aos estudos teóricos buscando compreender desde a questão agrária no Brasil, as características do atual modelo do agronegócio e suas implicações na educação pública do campo e, conseqüentemente, na formação dos professores. A partir dos conceitos, ideias e autores referenciados neste artigo extraiu-se os elementos conceituais necessários para a compreensão da experiência analisada. Nesse contexto, buscou-se ampliar as reflexões sobre o processo de formação de educadores do campo articulada às características e fundamentos da Educação do Campo, cujo histórico é marcado por lutas por terra, trabalho, educação e dignidade.

Quanto à coleta dos dados, utilizou-se a pesquisa documental. A pesquisa documental realizou-se nos arquivos do curso de Pedagogia da Terra na Universidade. As etapas da pesquisa foram: visitas aos arquivos da universidade que guardam os documentos sobre o curso, catalogação dos documentos do curso que trazem os registros relacionados ao tempo comunidade. Entre os documentos catalogados e analisados estão a proposta de implantação do curso em seus aspectos filosóficos e metodológicos, os relatórios das etapas presenciais, o projeto de estágio do curso, as atas das reuniões dos professores do curso, as memórias escritas pelos estudantes, os relatórios dos seminários de articulação dos módulos (onde foram socializadas as atividades do Tempo Comunidade) e ainda, a legislação educacional em vigor.

Tomamos ainda como referencial a experiência vivida, enquanto formadoras e coordenadoras do curso por parte da instituição universitária durante o período de 2005 a 2010.

## **Resultados e discussões**

### *Breve caracterização sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Departamento de educação – Campus X*

Os antecedentes históricos dos cursos de Pedagogia da Terra encontram-se nas experiências de cursos formais de formação de educadores iniciada pelo MST com o objetivo de qualificar o trabalho educativo desenvolvido nas escolas dos assentamentos e acampamentos do Movimento em todo Brasil, como parte fundamental da política de luta pela reforma agrária.

Os cursos de Magistério também conhecidos como Normal Médio foram as primeiras experiências desenvolvidas dentro do Movimento. Após a formação significativa de um grupo de militantes, realizada na década de 1990, no sul do país, esses apontaram em suas avaliações o desejo de continuarem os estudos em nível superior. Desta feita, a coordenação do Movimento também pontuou que, a qualidade da educação nos assentamentos e acampamentos dependia de um projeto de formação inicial e continuada de educadores. Assim, o primeiro curso de Pedagogia na modalidade da Pedagogia da Terra teve início em 19 de janeiro de 1998, na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI), com sede na cidade de Ijuí, no Rio Grande do Sul.

Segundo Caldart (2004), a denominação Pedagogia da Terra nasceu na primeira turma de educandos e educandas das áreas de reforma agrária como o título de um jornal que a turma decidiu fazer para socializar com os outros estudantes da universidade acerca dos novos integrantes do corpo discente daquela instituição. Mas, o nome escolhido por eles como uma forma de identidade da turma se constituiu numa espécie de conflito com a própria universidade, que insistia em chamá-los de “acadêmicos”. Ainda de acordo com a citada autora, quando o jornal começou a circular no coletivo maior do Setor de Educação do Movimento o nome pareceu simpático e passou a ser utilizado para identificar a turma que fazia o curso de Pedagogia. Caldart (2004, p. 25), ao refletir sobre essa denominação que os educandos e educandas do MST tomou para si, argumenta que a

Pedagogia da Terra é uma identidade conquistada pelo MST, uma identidade é uma marca de pertencimento a um determinado grupo, que se diferencia de outros ou que se contrapõe a outros grupos, outros traços, outra cultura, outro jeito de ser. Pode ser de conformação ou de resistência ao ambiente social em que se origina. Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de Pedagogos e Pedagogas da Terra estavam demarcando e declarando este pertencimento: antes de serem acadêmicos/universitários somos sem terras, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui.

Quanto a essa questão, Gadotti (2000) defende que a Pedagogia da Terra deve ser concebida como instrumento educativo que articule o ser humano na perspectiva da convivência harmônica aos outros seres vivos que habitam o planeta numa perspectiva de totalidade.

A experiência iniciada pelo MST no Rio Grande do Sul foi se espalhando pelo Brasil afora. Em 1999, outras turmas iniciaram cursos de Pedagogia da Terra em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e com a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Em 2001, outra turma iniciou na Universidade Federal do Pará (UFPA). Logo em seguida, aconteceram outras parcerias com a Universidade Federal do

Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Rondônia (UFRO), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Universidade Estadual de Pernambuco (UPE). Essas parcerias viabilizaram a garantia do curso de Pedagogia da Terra, somando-se às experiências de formação dos educadores das diferentes áreas de Reforma Agrária, fornecendo elementos teóricos para a formulação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em funcionamento em muitas universidades brasileiras, visando a formar educadores do campo.

A experiência de formação de educadores do campo no Departamento de Educação/Campus X da UNEB (maior universidade *multicampi* do nordeste brasileiro; possui 29 Departamentos, localizados nas diferentes regiões do Estado da Bahia. O Campus X localiza-se em Teixeira de Freitas, região extremo sul do Estado) teve início em 1994, na região do extremo sul da Bahia, por meio de um projeto de extensão denominado *Alfabetização Rural/Capacitação docente*, cujo objetivo principal era a formação em serviço dos professores dos assentamentos e acampamentos da região, que em sua grande maioria era de professores leigos. A existência desse projeto propiciou, em 1999, a implantação do PRONERA com três ações básicas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), quais sejam: Alfabetização de Jovens e Adultos, complementação de escolaridade dos educadores que não possuíam Ensino Fundamental completo e capacitação pedagógica dos educadores de jovens e adultos. Essa primeira etapa do Programa durou de 1999 a 2001. Em 2001, ao final daquela experiência, as avaliações foram consideradas positivas por todos os parceiros envolvidos (MST, UNEB e INCRA). Assim, o desejo de continuidade foi apresentado pelo Coletivo de Educação do MST- BA à UNEB/Campus X, tendo como demandas o Curso Normal e Médio/Magistério que objetivava a formação e titulação dos educadores dos assentamentos e acampamentos que ainda não possuíam formação e titulação para atuarem como educadores nas escolas de assentamentos e acampamentos do MST do Estado da Bahia. Tal curso constituiu a segunda etapa do Programa, sendo desenvolvido no período de 2001 a 2004.

No andamento do curso de Magistério/Normal médio, o mesmo Departamento foi desafiado pelos educadores dos movimentos sociais e sindicais do campo a implementar uma graduação em Pedagogia para atender aos sujeitos vinculados aos citados movimentos. Desse modo, o projeto do curso de graduação em Pedagogia da Terra teve como referência outros projetos já desenvolvidos pelo MST em outros estados do Brasil, seguidos de momentos de profundas reflexões do que poderia ser uma *Pedagogia da Terra*, para além de apenas um nome, uma Pedagogia que estabelecesse além da

identidade do Movimento, a identidade e vínculo com a terra livre, sem cercas, habitada por seres da vida. A construção do projeto envolveu efetivamente os sujeitos desse processo, num contínuo fazer e refazer, a partir das diversas reflexões e dos diversos olhares. A ideia foi estabelecer uma proposta que dialogasse constantemente com os homens e mulheres do campo, mediatizados pela realidade onde estes estavam inseridos, sem, contudo, particularizar a ação educativa. Primou-se pelo rompimento com as concepções que consideram os camponeses como atrasados, preguiçosos, ignorantes e incapazes. Assim, por meio do Departamento de Educação/Campus X, a UNEB ofertou em 2004 o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra, com habilitação nos anos Iniciais do ensino fundamental, em Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Pedagógicos Escolares e/ou outros Espaços Educativos. O curso atendeu a 60 jovens e adultos trabalhadores/trabalhadoras do campo, oriundos de todo o Estado, e de diversos movimentos sociais e sindicais do campo. O curso teve autorização através da Resolução do Conselho Universitário – CONSU/UNEB nº 309/2004 (publicada em Diário Oficial do Estado da Bahia, em 28 de outubro de 2004) para funcionar em regime modular com carga horária curricular de 3.595 horas, integralizada em 5 anos.

Quanto a sua estrutura, o curso foi operacionalizado em módulos/etapas que correspondeu a um semestre letivo de estudo em diferentes tempos e espaços: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Por tempo-escola compreende-se o período em que as turmas realizaram seus estudos nos espaços físicos do DEDC-X e no Centro de Formação Carlos Marighela, no Assentamento 1º de Abril, no Prado, Bahia, sob a orientação dos professores do referido Departamento e professores de outros *campi* da UNEB e outras instituições, os quais foram selecionados e convidados de acordo com a especificidade de sua formação acadêmica e experiência comprovada de trabalho com o componente curricular que iriam ministrar e com os movimentos sociais e sindicais do campo. Quanto aos estudantes, estes se hospedavam no Centro de Formação Carlos Marighela, situado no Assentamento Primeiro de Abril. Para ministrar as aulas os professores se deslocavam até o Assentamento para desenvolverem suas atividades. Além desse procedimento metodológico, também foram realizados seminários, místicas, leituras, pesquisa, projetos de intervenção pedagógica. Por Tempo Comunidade compreende-se o período em que a turma realiza estudos, pesquisas e projetos nas escolas do campo sediadas em assentamentos de reforma agrária.

*O Tempo Comunidade no Curso de Pedagogia da Terra e a interlocução com a realidade de origem dos estudantes*

O Tempo Comunidade caracteriza-se por um tempo de formação intencional que implica a reflexão crítica sobre o que se aprende, como se aprende, para que se aprende, a serviço de quê e de quem estão as aprendizagens e com quem se aprende. O Tempo Comunidade se realiza por meio de projetos educativos que se orientam por uma metodologia em que a educação deve estar vinculada ao mundo vivido dos sujeitos e a um projeto de desenvolvimento em favor da vida em suas distintas dimensões (INCRA/PRONERA, 2005).

O Tempo Comunidade na Educação do Campo tem sido uma alternativa para ampliar o acesso à escolarização formal dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, quando os estudantes não necessitem sair do campo para realizar seus estudos. Além disso, colabora para a autonomia intelectual dos estudantes, possibilita ainda a articulação entre a teoria e a prática nos currículos dos cursos favorecendo elementos para o trabalho interdisciplinar entre os conhecimentos e práticas sociais. Possibilita uma aprendizagem enraizada nos valores culturais, organizativos, políticos, pedagógicos e sociais das comunidades envolvidas, bem como as suas diferentes formas de organização social.

O Tempo Comunidade, como parte da carga horária integrante da organização curricular, foi concebido nas primeiras turmas de cursos formais do MST como um tempo complementar à carga horária, em que se levavam para casa as atividades complementares aos estudos desenvolvidos no Tempo Escola/Universidade, combinando atividades de estudo com ações de utilidade social comunitária.

Com o acúmulo das reflexões acerca das experiências realizadas nesse tempo complementar do currículo, percebeu-se a sua importância no processo de formação dos sujeitos sociais, e a partir daí, segundo Caldart (1997), o Movimento passou a assumi-lo como opção metodológica e formação intencional, e não apenas como mais uma opção de ensino para complementar a carga horária como exigência legal, que aliás, se encontra em evidência na atualidade, que é a modalidade denominada Educação a Distância, organizada, principalmente, pelas universidades privadas.

Desse modo, o Tempo Comunidade articula-se com diversas atividades e dimensões propostas pelos coletivos de coordenação dos cursos formais do MST, tais como

- a) Inserção dos estudantes na organização da coletividade do MST - constitui na realização de atividades vinculadas diretamente à organicidade do Movimento, em que os estudantes têm como tarefa política participar ativamente, mantendo o enraizamento com o coletivo de origem (o assentamento ou acampamento). Para os Sem Terra, nessa perspectiva “o assentamento ou acampamento é a escola e o MST é o grande educador”.
- b) Realização de atividades de complementação dos estudos iniciados no tempo escola. Durante o Tempo-Comunidade os educandos são convocados a manter os hábitos de organização e de estudo diário; a ideia proposta neste item é exatamente consolidar nos educandos o hábito e a disciplina para os estudos iniciados no tempo-escola no bojo das muitas tarefas que eles desenvolvem no cotidiano da sua luta diária.
- c) Reflexão e pesquisa de campo sobre a realidade onde o educando está inserido, com as novas posturas de observar, interrogar, problematizar, observar, coletar dados, que poderão ser articuladas aos estudos teóricos que o educando realiza durante o curso.
- d) Sistematização e registro das vivências e experiências do período. O propósito desta atividade é contrapor-se ao ativismo sem sistematização que costuma caracterizar os militantes de organizações de massas. Ao mesmo tempo, criar nos educandos o hábito da reflexão escrita iniciada no tempo-escola, possibilitando anotações detalhadas sobre práticas de aprendizagem que servirão de matéria-prima nas reflexões sobre o tempo-escola. Os instrumentos para esta atividade são o diário de campo, os relatórios de atividades e os roteiros de observação (CALDART; CERIOLI, ITERRA, 2006, p.35).

Como enfatizado anteriormente, o curso organizou-se em tempos e espaços alternados: tempo escola e tempo comunidade. Acerca do tempo comunidade importante se faz enfatizar que, “a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo [...]” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 25). Sobre a alternância nos cursos de formação de professores do campo, Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 24) enfatizam que

Os projetos pedagógicos elaborados na perspectiva da Educação do Campo afirmam que não se trata de um alternar físico, um tempo na escola separado por um tempo em casa. Neste sentido, como princípio, a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que esteja inserido, onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal como a escola.

O Tempo Comunidade no Curso de Pedagogia da Terra teve 1.040 (hum mil e quarenta) horas, destinadas à realização de atividades realizadas nas comunidades de origem dos estudantes, distribuídas nos distintos componentes curriculares da proposta curricular.

Partimos da compreensão de que a função da universidade é propiciar e dinamizar o diálogo entre a universidade e as diversas comunidades onde essa se encontra inserida, refletindo e buscando soluções nas diferentes áreas do conhecimento. Nessa

perspectiva, é que se organizou a proposta de Tempo Comunidade no Curso de Pedagogia da Terra, onde os diversos componentes curriculares, de forma interdisciplinar, organizaram-se visando articulação entre teoria e prática. A ideia foi não alijar os estudantes dos conteúdos científicos necessários à formação, mas que tais conteúdos pudessem ajudar a refletir, de forma articulada, os problemas da realidade enfrentada pelos estudantes em suas práticas diárias. Fez-se, então, necessário um olhar mais de perto na questão para buscarmos estratégias adequadas ao propósito do curso. Dessa forma, propôs-se então, construir um conhecimento fundamentado nos estudos realizados no Curso de Pedagogia da Terra, nas pesquisas, por meio da coleta dos dados e, conseqüentemente, na interpretação desses, utilizando como instrumentos a pesquisa tanto de campo quanto bibliográfica.

Cada momento das pesquisas realizadas foi registrado em diário de campo ou em formulários previamente estruturados (conforme encaminhamento coletivo dos professores), para em seguida serem transcritos e analisados individual e coletivamente.

Durante o tempo comunidade do curso de Pedagogia da Terra foram realizadas algumas atividades como pesquisa de campo e diagnósticos solicitados pelos componentes curriculares, leituras dirigidas, realização de encontros regionais de Sem Terrinha, participação dos educandos do curso em reuniões de núcleos/ assembleias dos seus respectivos assentamentos e acampamentos, organização de encontros regionais de educadores, construção de parques infantis, realização de cursos de formação para trabalhadores dos assentamentos e acampamentos etc. Todas essas atividades foram registradas em relatórios, diários de campo, preenchimento de formulários, que nas etapas seguintes iam sendo objetos de reflexão no curso.

1º Semestre	Atividade encaminhadas
<p><b>Primeiro período -março a julho de 2005</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Ambiental – Diagnóstico da situação ambiental nos assentamentos com um plano de ação (15 horas)</li> <li>• Estudos Independentes- Leitura do livro Espelho do Tempo com elaboração de resumo e elaboração do Pré-projeto de pesquisa (15 horas)</li> <li>• Questão Agrária – Diagnóstico da situação agrária no município de origem dos educandos (15 horas)</li> <li>• Língua Portuguesa- Construção de um <i>portfólio</i> com as tipologias textuais (15 horas)</li> <li>• Filosofia - Leitura do livro “Escola é mais do que escola na Pedagogia do MST”- Roseli Caldart (15 horas)</li> </ul>
<p><b>Segundo período</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa e Prática Pedagógica- Foco- Educação e Formação –desdobrada em: Práticas educativas desenvolvidas pelos assentamentos em múltiplos espaços, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação Fundamental e Média, atividades formativas dos vários setores do MST etc. (10 horas)</li> <li>• Agroecologia e Agricultura orgânica - focos: Práticas de agricultura, utilização de defensivos, venenos etc (15 horas)</li> <li>• Sociologia - Perfil socioeconômico e cultural dos assentamentos Focos: Influência dos meios de comunicação nos hábitos dos assentamentos, tipos de trabalho que desenvolvem, tipos de lazer existentes, organizações sociais existentes nos assentamentos. Ideologia, relações sociais. (15 horas)</li> <li>• Psicologia da educação- focos: Concepção de infância, papel das crianças nos assentamentos, Infância Sem Terra, desenvolvimento social, cirandas infantis, adolescência, velhice etc. (15 horas)</li> <li>• Leitura e produção textual- Focos: Práticas de leituras, concepção de língua nos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>assentamentos, escrita do Diário de campo. (15 horas)</li> <li>Estudos Independentes - Focos; História da comunidade, história da ocupação orgânica dos assentamentos, número de famílias, localização etc. (15 horas)</li> </ul>
<b>Terceiro período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de um censo da situação educacional dos assentamentos de onde provém os estudantes.</li> </ul>
<b>Quarto período Estágio em espaços não escolares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver um projeto de intervenção na área onde atua;</li> <li>Concluir a versão final do projeto de Pesquisa para o TCC, contendo todas as partes: Introdução, justificativa, referencial teórico, objetivos, metodologia, cronograma e referências;</li> <li>Fazer um sumário argumentado (Estruturação geral da monografia, escrever o que vai ser tratado em cada capítulo). (30 horas)</li> </ul>
<b>Quinto período Estágio - Elaboração e execução de projetos pedagógicos (anos iniciais)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa e Prática pedagógica V – 90 horas</li> <li>Estudos e pesquisas visando o TCC</li> </ul>
<b>Sexto período Elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos – EJA</b>	Elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos – EJA (intervenção pontuais, minicursos, outras atividades) nos assentamentos de reforma agrária – 90 horas
<b>Sétimo período Estágio - Elaboração e execução de projetos pedagógicos (gestão em escolas)</b>	Pesquisa e Prática pedagógica VII – 90 horas <ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre os processos de gestão escolar no campo e em comunidades agrícolas, bem como as ações pedagógicas imbricadas nesse processo gestor;</li> <li>Discutir questões teórico-práticas no que diz respeito à dimensão de pesquisa e estágio em gestão educacional;</li> <li>Elaborar e desenvolver um projeto de pesquisa, focalizando a gestão em escolas do campo e de comunidades agrícolas;</li> <li>Produzir e divulgar conhecimentos acerca da gestão em escolas do campo e de comunidades agrícolas</li> </ul>
<b>Oitavo período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não houve tempo comunidade, último módulo.</li> </ul>

**Quadro 1** – Resumo das atividades realizadas no tempo comunidade do Curso de Pedagogia da Terra  
Fonte: Quadro organizado com base nos relatórios do curso. (ARAÚJO, 2018).

Como se pode constatar no quadro 1 anteriormente apresentado, no primeiro módulo do curso cada professor individualmente encaminhou sua atividade referente à carga horária de sua disciplina para o tempo comunidade. Essa forma de encaminhamento foi refletida coletivamente pelos sujeitos do curso, e como tendo como finalidade contribuir na formação de um educador que visualizasse a articulação entre as diferentes formas de conhecimentos, saberes e experiências, refutando assim a fragmentação, como nos advertem Linhares e Heckert (2009, p. 10) ao afirmarem que,

Não adianta formar educadores mantendo a fragmentação dos saberes, tão fortemente entrelaçada às lógicas capitalistas de acumulação, controle e consumo. Precisamos de educadores que se formem continuamente no exercício de interligar os saberes da escola com os saberes da vida, como ferramentas de construção de solidariedades e de encorajamento dos processos de singularização, que não podem se descolar dos empenhos para superar desigualdades de todas as ordens.

Assim, a partir da avaliação e planejamento do segundo módulo do curso, o coletivo de coordenação do curso, composto por professores, representantes dos estudantes, representantes dos movimentos sociais e monitores, ao refletir juntos sobre o tempo comunidade no curso, chegou aos seguintes princípios orientadores para os professores envolvidos nas atividades do curso:

- Assumir enquanto professores do curso o trabalho com a leitura e a escrita para que os educandos possam ir superando essa dificuldade detectada no primeiro módulo e também possam publicar na Revista *Ciranda de Textos da Pedagogia da Terra do MST-BA*, criada pela disciplina Língua Portuguesa no primeiro semestre.
- É preciso manter o discurso militante dos educandos, pois essa é a marca da turma. Mas o discurso panfletário precisa ser superado com um discurso com consistência acadêmica, sustentação teórica e científica, argumentos, coerência e aprofundamento. Esse o papel do curso;
- Ter como referência o Assentamento Primeiro de Abril (local onde está sediado o curso) como uma espécie de laboratório do curso;
- Todos os professores deverão cobrar produção textual e refazimento dos textos. O curso precisa formar leitores e escritores;
- Quando os professores forem pedir produção textual é preciso colocar o enfoque do que se deseja debater: roteiro dos questionamentos, fragmento de alguma leitura, enunciado, ideia central do autor;
- Cada professor do curso deve listar os educandos que mais tem dificuldades em sua disciplina e com leitura escrita e interpretação. Socializar com outros educadores e a coordenação com o objetivo de planejar o trabalho coletivamente na perspectiva de superação das dificuldades desses educandos;
- No desenvolvimento do trabalho com os componentes curriculares propiciar aos educandos instrumentos para ajudá-los na intervenção de sua realidade no sentido de melhorá-la;
- Fazer uma relação entre os princípios da Educação no MST e a prática pedagógica dos professores. (UNEB, 2005, p. 75)

A partir do exposto, as questões que nortearam a proposta de trabalho foram:

1. Que atividades propor em cada disciplina que articulem a perspectiva interdisciplinar?
2. Quais os núcleos temáticos podem entrecruzar no interior das disciplinas?
3. Como avaliar? Quais as perspectivas?
4. Que propostas de Tempo Comunidade podem ser encaminhadas tendo em vista uma visão de totalidade do conhecimento? (UNEB, 2005)

Após o debate das questões acima, o coletivo de docentes do curso propôs para o tempo comunidade uma pesquisa de campo tendo em vista uma atividade articuladora do trabalho interdisciplinar, por meio da pesquisa, ou seja, uma leitura sobre aspectos da realidade vivenciada pelos educandos em suas localidades de origem. Partiu-se da compreensão de que a pesquisa poderia se constituir em eixo norteador dos módulos. Sendo assim, propôs-se como atividade a realização de um diagnóstico da realidade vivenciada pelos educandos. O coletivo assim justificou a opção pela pesquisa:

Justificamos a intenção do trabalho de pesquisa no tempo comunidade pela relevância em compreender o fenômeno educativo, como algo construído social e coletivamente, por meio das interações e contradições sociais e humanas, sujeitas a constantes transformações (UNEB, 2005, p.22).

Desse modo, organizou-se um instrumento tendo como foco a leitura dos componentes curriculares, como exposto no quadro anterior. Os dados coletados mediante as pesquisas foram sistematizados e constituíam-se então a principal matéria-

prima para subsidiar a continuidade da construção do conhecimento dos componentes curriculares nos/dos módulos subsequentes.

No terceiro módulo, os educandos, sob a orientação dos educadores, realizaram a análise dos dados e sistematizaram as informações em textos escritos, alguns em forma de artigos. Essa sistematização indicou a necessidade de aprofundamento da realidade educacional dos assentamentos de origem dos estudantes. Desse modo, a atividade de pesquisa e leitura da realidade continuou norteando as atividades do terceiro módulo do tempo comunidade do curso, por meio da realização de um censo educacional das áreas de assentamentos. Esse censo teve como objetivo o maior aprofundamento da realidade educacional dos assentamentos e, por meio destes, elaborar as propostas de intervenção, visto que, do quarto módulo em diante iniciariam os estágios do curso.

Constata-se na citada ação uma inquietação com a educação escolar no interior das contradições da sociedade capitalista. Nota-se um esforço por sinalizar “uma nova leitura sobre a função social da escola, sobre a formação docente e, por conseguinte, caracterizar uma nova forma de fazer educação” de modo que educadores e educandos possam interferir teórica e praticamente nos processos educativos (UNEB, 2004 p.67).

Buscou-se superar as matrizes teóricas que veem a realidade como uma mera construção do olhar; matrizes que tratam os interesses como interesses abstratos, limitados à imediatez da vida cotidiana. Mais do que professores e atividades que se querem críticas, intentou-se mediante as ações uma intenção política de fazer do curso uma experiência que oportunizasse uma formação docente articulada às lutas dos povos do campo.

No quarto módulo, os docentes encaminharam, com base nesses dados sistematizados, a elaboração de projetos de intervenção na realidade/comunidades, no sentido de alteração desta. A primeira proposta de intervenção foi uma leitura e contribuição nos projetos político-pedagógicos das escolas dos assentamentos.

## **Desafios e possibilidades: algumas lições do processo**

Para Araújo e Carvalho (2016), a possibilidade do tempo comunidade para as comunidades organizadas reside em ter inúmeras pessoas realizando trabalhos organizativos e sistemáticos, objetivando a superação da realidade. As autoras enfatizam que, para os estudantes, o tempo comunidade possibilita uma autodisciplina intelectual, auto-organização nos estudos, ao mesmo tempo em que permite a continuidade dos estudos para a elevação da escolaridade sem se desvincular da sua realidade.

Acrescentam ainda que, para a universidade, a importância do Tempo Comunidade permite que os professores e coordenadores vão até a realidade de origem dos educandos para o seu acompanhamento, e, conseqüentemente, há a efetivação de uma práxis mais consistente pelos desafios e aprendizados que a realidade sempre propicia, o que contribui para a qualificação do quadro docente universitário ao ter que lidar com realidades adversas ao cotidiano acadêmico (ARAUJO; CARVALHO, 2016). Essa constatação encontra correspondência em Pizetta (2017, p. 4) quando este afirma que

Na dinâmica dos cursos de graduação está contemplada uma complementaridade que articula momentos intensos de estudo na universidade – Tempo-Escola, com momentos de vivências práticas, organizativas, de lutas, de pesquisas e de aprendizados nas áreas de reforma agrária – Tempo-Comunidade. Dessa maneira, não são dois *espaços-tempos* separados, eles formam uma unidade no processo educativo.

O processo de formação dos professores dos movimentos sociais do campo se baseia nos princípios da educação política, na formação da consciência de classe e na organização dos trabalhadores para as lutas pela transformação social. Desse modo, as atividades do tempo comunidade necessitam atentar-se para esses princípios, para que possam se inserir na configuração do projeto societal, defendido pelos movimentos, que se traduz em projeto de vida para a conquista da terra, do trabalho e da dignidade humana. Esses princípios dos movimentos possibilitaram à universidade sair do campo das críticas às mazelas, lançando-se à ação concreta, ou seja, à *práxis*. Isso permitiu aos docentes da universidade saírem das salas da universidade e “colocar os pés na estrada”, nos assentamentos, acampamentos, comunidades quilombolas dentre outros espaços.

As atividades do Tempo Comunidade, no curso de Pedagogia da Terra, foram configuradas como um espaço de reflexão sobre as contradições e os problemas vivenciados pelas comunidades de origem dos estudantes e debatidos no decorrer de sua realização.

É fundamental mencionar que as atividades realizadas no tempo comunidade constituíram elementos fundamentais para os estágios supervisionados, para as pesquisas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Ressaltamos que, dados os limites deste texto não é possível citar aqui os projetos que foram originados das pesquisas e estudos realizados no Tempo Comunidade.

Constatou-se que os desafios são enorme e que se necessita continuar sendo matéria de reflexões e intervenção no processo de formação dos educadores para que

possa garantir escola de qualidade a todos, inclusive para os professores. Dentre os desafios, mencionamos os seguintes:

- Currículos das universidades baseados numa lógica positivista e cartesiana muitas vezes impedem novas propostas de redefinição de novos caminhos epistemológicos numa concepção de totalidade (estamos falando de totalidade, não de interdisciplinaridade como ato de vontade dos sujeitos). Constatou-se ainda que nos Projetos Político-Pedagógicos das licenciaturas tem predominado uma formação superficial, fragmentada, com concepções enganosas e, por vezes, até ingênuas sobre a escola e os alunos do campo;
- Má formação dos professores em formação que chegam aos cursos de graduação. Isso implica no rebaixamento da formação, por mais que se tenta elevar o nível dos cursos tem sido difícil conseguir avançar. Constatou-se limites dos professores em formação como por exemplo, para analisar as contradições as quais, eles/elas estavam imersos. Muitas vezes tais contradições eram tratadas de modo imediatista, ficando ausente a mediação de elementos históricos e da própria teoria pedagógica;
- Outro limite residiu na questão do financiamento público da Educação do Campo. O curso foi financiado pelo PRONERA, na época um programa de governo. Ações dessa natureza política compromete a construção de um projeto de educação de longo prazo. Por não se constituir em um curso regular, muitos foram os problemas de descontinuidade das etapas por conta do problema de repasses e recursos, problema este enfrentado pela maioria dos cursos voltados para o atendimento aos estudantes da Educação do Campo, inclusive na atualidade das licenciaturas em Educação do Campo. Decorrente da falta de financiamento observamos que, as condições de realização do Tempo Comunidade para os estudantes eram bastante precárias;
- A força e o avanço do agronegócio no campo têm provocado o êxodo rural e, conseqüentemente, o fechamento de escolas rurais, o que tem tencionado a formação dos educadores. Assim, na formação não poderá se dá descolada deste campo real, tenso e contraditório. Do outro lado, perpassa nas universidades uma formação para reproduzir a lógica do capital.

## Considerações finais

O Tempo Comunidade existente nos cursos formais ligados à Educação do Campo, com vínculo com o MST, diferencia-se dos demais cursos que propõem atividades para além do tempo-aula, pois há um acompanhamento sistematizado com objetivos claros, construídos pelos sujeitos do processo e no processo. As atividades propostas para a realização no Tempo Comunidade vieram dos componentes curriculares, mas foram articuladas às atividades brotadas do seio da luta política contra o latifúndio e a propriedade privada da terra. Desse modo, o ato de estudar e o ato de lutar contra o modelo foram entrelaçados permanentemente nas ações educativas, reafirmando as palavras de Frigotto (1991, p. 81) quando este afirma que a práxis expressa a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação, [...] uma reflexão em função da ação para transformar.

A experiência do Tempo Comunidade do Curso de Pedagogia da Terra possibilitou a ruptura com uma prática pedagógica linear articulando o saber acadêmico com os saberes do campo e buscou ampliar ao máximo a concepção de docência. Para Guimarães (2013), o projeto colocou lado a lado e, em pé de igualdade, militantes dos movimentos sociais que atuam no campo, professores/pesquisadores da universidade e servidores técnico-administrativos, em um processo ímpar que conseguiu ir além dos paradigmas acadêmicos da formação de educadores. Mesmo atravessando muitas contradições, foi possível desenvolver um projeto político-pedagógico de um curso universitário voltado à formação de um educador apto a atuar no campo em contradições com forte vínculo com os movimentos sociais de luta pela terra, composto por trabalhadores que produzem as suas condições materiais de existência, a partir do trabalho no campo.

Compreende-se que a teoria e a prática são inseparáveis e que o ato educativo se traduz na práxis social quando aproxima a prática pedagógica e os estudos desenvolvidos na comunidade, agindo não só na obtenção do conhecimento e experiências novas e valiosas para a vida pessoal e individual, mas na inter-relação recíproca. Assim, a organização curricular do curso, embora tenha sido elaborada dentro dos limites permitidos pela legislação em vigor, foi sendo desenvolvida de modo a permitir que a efetivação de cada atividade curricular fosse ancorada numa práxis real, cuidando sempre para que a prática social dos/as educandos/as e da organização social da qual eles fazem parte não fossem ignoradas pelo processo (ARAUJO; CARVALHO, 2016).

Apesar de reconhecer as potencialidades do Tempo Comunidade é importante enfatizar a necessidade de proporcionar aos estudantes, nessa modalidade, as condições materiais para a realização do referido tempo, visto que, muitas vezes os espaços rurais de onde vêm os estudantes desse curso possuem condições bastante precárias, falta a infraestrutura básica necessária aos estudantes, como livros, biblioteca, computadores, internet, espaço físico para as reuniões com monitores, professores e a comunidade.

Todos os que compartilharam da construção e implementação do curso de Pedagogia da Terra na UNEB/Campus X têm clareza que há um alongado caminho a percorrer no sentido de fazer avançar e concretizar um projeto nacional de educação que afiance aos trabalhadores do campo e da cidade as condições objetivas para o desenvolvimento pleno e integral dos indivíduos e do gênero humano. A experiência do curso foi apenas um passo nesta direção.

Para concluir, escolhemos o pensamento de Gadotti, buscando em suas ideias inspirações para esta metáfora:

A nossa Pedagogia da Terra é como o canto do poeta, não pertence aqueles e aquelas que a escreveram, mas sobretudo aqueles e aquelas que dela necessita em sua luta cotidiana por uma escola melhor por um mundo melhor, um mundo livre de desigualdades, mais feliz e mais humano (GADOTTI, 2000, p. 56).

## Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Formação de docentes para atuação nas escolas do campo: Lições aprendidas com as escolas normais rurais*. In: MUNARIN A. et al. (org.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

\_\_\_\_\_; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. *Tempo-Escola e Tempo-Comunidade: Territórios Educativos da Educação do Campo*. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 21-33.

ARAÚJO, M. N. R. *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, Bahia, 2007.

ARAÚJO, M.N.; CARVALHO, L.F.O. Dimensões e potencialidades do tempo-comunidade e do estágio supervisionado na experiência do curso normal médio para educadores/as do MST in: I ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRABALHO, CONTRA-HEGEMONIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA. I, 2016, Salvador. *Anais: I Encontro Baiano de Educação do Campo: trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana*, v. 1, n. 1, Salvador, Bahia, 2016. CDROM.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. *Da luta contra a exclusão à reivindicação da escola pública popular: A luta pela escolarização no MST da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Franca, 2000. 128 p.

ARCE, Alessandra. *A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos*. In: DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil et al (orgs.). *Dicionário da educação do Campo*. São Paulo: Expressão popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 359 a 365.

\_\_\_\_\_; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação e o movimento social no campo*. Brasília, 1999. Vol. 2.

BRASIL. *Censo escolar da educação básica 2016: notas Estatísticas*. Brasília-DF 2017.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)*. Documento orientador. Brasília-DF: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Panorama da educação no campo: caderno de subsídios*. Brasília-DF: jun., 2004

CALDART, Roseli Salete. *Educação e Movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Terra: Formação de identidade e identidade de formação*. In: ITERRA. *Pedagogia da Terra*. Caderno do ITERRA, n. 6, Veranópolis, RS, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_; BENJAMIN, César. *Projeto popular e escolas do campo*. Vol. 3, Brasília, 2001. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo)

\_\_\_\_\_; CERIOLI P. R, *Método Pedagógico*. Caderno n. 9, Veranópolis, RS: Instituto de Educação Josué de Castro (ITERRA), 2004.

CAMINI, Isabela. *O cotidiano pedagógico dos educadores em escola de assentamento*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

CARVALHO, Marize Souza. *Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos Movimentos Sociais*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ClAVATA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico- metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CPT. COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Cadernos Conflitos no Campo*. Goiânia: CPT Nacional, 2016.

DUARTE N. *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Neotecnismo e formação do educador*. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, Ivani C.A. (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas*. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 67-82, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 02 maio 2017.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. Rio de Janeiro: Fundação Peirópolis, 2000.

GUIMARÃES, E. A. M. *Educação do Campo, ressignificação: a UNEB e as raízes de uma revolução*. Salvador, 2013. Texto digitado (circulação interna).

HOLLIDAY, Oscar Jara, *Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos*. Rio de Janeiro: CIDAC, 2007.

INCRA/ PRONERA. *Documento-Síntese do Primeiro Seminário sobre o Tempo-Comunidade nos cursos formais do PRONERA*. Brasília, DF, 2005. Texto digitado (circulação interna).

LINHARES, Celia e HECKERT, Ana Lúcia. *Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação*. ALEPH, Ano IV, n. 12, Rio de Janeiro, jun. 2009. p. 5-12.

MARTINS, Lígia Márcia. *O legado do século XX para a formação de professores*. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K.. *O capital: crítica da economia política Livro I*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_; ENGELS., F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. *Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: Proposições e categorias*. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT08-4826--Int.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *O MST e a Educação*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/setores/educacao/educar.html>, 2002. Acesso em: 10 julho 2018.

PIZETTA, A. J. *Um olhar sobre a formação de educadores: o fazer-pensar da utopia*. Educação do Campo em Perspectiva Latino Americana. Dossiê Temático. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 74-91, set./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, São Mateus-ES, 1999.

SANTOS, C. F. *Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda. *Formação de professores no contexto da Educação do Campo: problematizando práticas de pesquisa*. Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 46, p. 13-27, Curitiba, 2013.

TITTON, M. *Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2006.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. *Relatório da reunião do curso*. Teixeira de Freitas, Bahia, 2005.

\_\_\_\_\_. *Projeto de autorização do curso de Pedagogia da Terra- habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental, em educação de jovens e adultos e gestão dos processos pedagógicos escolares e/ou outros espaços educativos*. Teixeira de Freitas, Bahia, 2004.

\_\_\_\_\_. *Projeto de reconhecimento do curso de licenciatura plena em pedagogia da terra – habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental, em Educação de Jovens e Adultos e gestão dos processos pedagógicos escolares e/ou outros espaços educativos para fins de reconhecimento*. Teixeira de Freitas, Baia, 2010.

VENDRAMINI, Celia. *A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético*. In: COUTINHO, A. F. Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo. São Luís: Eudfma, 2009.

VIANA, M. L. D. *A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do Curso de Pedagogia da UNEB*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2011.

YIN. Robert. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Submetido em 15/06/2018, aprovado em 11/10/2018.