



Desafios e Perspectivas Para a Formação Docente na Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música no Contexto Norte do Brasil

Gustavo Cunha de Araújo¹  <http://orcid.org/0000-0002-1996-5959>

Helena Quirino Porto Aires²  <http://orcid.org/0000-0002-3028-2411>

Darlene Araújo Gomes³  <http://orcid.org/0000-0002-2431-3736>

^{1,2} Universidade Federal de Tocantins, ³Universidade do Estado do Pará

RESUMO

A Educação do Campo tem sido tema bastante problematizado no Brasil nos últimos anos. Embora tenha conquistado avanços significativos por meio da criação de programas como o PRONERA e o PROCAMPO, vêm passando por inúmeros desafios quanto ao acesso e à permanência do jovem e do adulto camponês na universidade. A partir de uma perspectiva bibliográfica e empírica, esta pesquisa tem como objetivo principal apresentar uma compreensão da Educação do Campo enquanto uma educação voltada às especificidades dos povos que moram e trabalham no campo, tendo como parâmetro a experiência com as LEDOC da UFT em Tocantins. Para as análises dos dados, o estudo seguiu a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético. O indígena, o quilombola, o ribeirinho, o assentado, os atingidos por barragens, o agricultor familiar, o extrativista, entre outros que vivem e produzem as suas condições materiais de sobrevivência no campo, vão para a universidade não porque eles sejam obrigados, mas porque têm interesse e necessidade de aprender. Acessar e frequentar a universidade é estudar num lugar que foi negado historicamente para eles. É enfrentar uma realidade que os exclui, com o objetivo de superá-la. Consideramos, enfim, que a materialidade dos cursos da LEDOC da Universidade Federal do Tocantins configura uma realidade recente na realidade educacional brasileira e constitui-se como uma nova modalidade de graduação conquistada a partir das reivindicações dos movimentos sociais, cuja expansão se deu prioritariamente nos governos dos presidentes Lula e Dilma.

PALAVRAS-CHAVE

Educação do campo. Licenciatura. Artes. Tocantins.

Correspondência ao Autor

¹ Gustavo Cunha de Araújo

E-mail: gustavocaraujo@yahoo.com.br

Universidade Federal de Tocantins

Tocantinópolis, TO, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/3011641878605040>

Submetido: 05 jan. 2020

Aceito: 30 jan. 2021

Publicado: 17 mar. 2021

[doi> 10.20396/riesup.v7i0.8658006](https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8658006)

e-location: e021039

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Challenges and Perspectives for Teacher Education in the Rural Education With a Degree in Arts and Music in the Northern Context of Brazil

ABSTRACT

Rural Education has been a very problematic topic in Brazilian education in recent years. Although it has made significant progress in recent years through the creation of programs such as PRONERA and PROCAMPO, it has been facing numerous challenges regarding the access and retention of young and adult peasants at university. From a bibliographic and empirical perspective, this research aims to present an understanding of Rural Education as an education focused on the specificities of the people who live and work in the countryside, having as parameter the experience with UFT LEDOC in Tocantins. For data analysis, the study followed the perspective of Historical and Dialectical Materialism. The indigenous, the *quilombola*, the riverside, the settler, those affected by dams, the family farmer, the extractivist, among others who live and produce their material survival conditions in the countryside, go to the university not because they are obliged, but because they have an interest and need to learn. To access and attend university is to study in a place that was historically denied to them. It is facing a reality that excludes them, in order to overcome it. Finally, we consider that the materiality of the LEDOC courses at the Federal University of Tocantins configures a recent reality in the Brazilian educational reality and constitutes a new modality of graduation conquered from the demands of the social movements, whose expansion took place primarily in the governments of presidents Lula and Dilma.

KEYWORDS

Rural education. Course degree. Arts. Tocantins.

Desafíos y perspectivas para la formación docente en el Grado de Educación Rural con calificación de Artes y Música en el norte de Brasil

RESUMEN

La Educación Rural ha sido un tema muy problemático en Brasil en los últimos años. Si bien ha logrado un progreso significativo en los últimos años a través de la creación de programas como PRONERA y PROCAMPO, se ha enfrentado a numerosos desafíos con respecto al acceso y retención de campesinos jóvenes y adultos en la universidad. Desde una perspectiva bibliográfica y empírica, esta investigación tiene como objetivo presentar una comprensión de la Educación Rural como una educación centrada en las especificidades de las personas que viven y trabajan en el campo, teniendo como parámetro la experiencia con UFT LEDOC en Tocantins. Para el análisis de datos, el estudio siguió la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico. Los indígenas, la *quilombola*, la orilla del río, los colonos, los afectados por las represas, el agricultor familiar, el extractivista, entre otros que viven y producen sus condiciones materiales de supervivencia en el campo, van a la universidad no porque estén obligados, sino porque tienen interés y necesitan aprender. Acceder y asistir a la universidad es estudiar en un lugar que históricamente les fue negado. Se enfrenta a una realidad que los excluye para superarla. Finalmente, consideramos que la materialidad de los cursos de LEDOC en la Universidad Federal de Tocantins configura una realidad reciente en la realidad educativa brasileña y constituye una nueva modalidad de graduación conquistada por las demandas de los movimientos sociales, cuya expansión tuvo lugar principalmente en los gobiernos de los presidentes Lula y Dilma.

PALABRAS CLAVE

Educación rural. Grado. Artes. Tocantins.

Introdução

A Educação do Campo tem sido tema bastante problematizado no Brasil nos últimos anos. Embora tenha conquistado avanços significativos por meio da criação da Política Nacional para a Educação do Campo n.º 7.352/2010 e programas como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, entre outros, vem passando por inúmeros desafios quanto ao acesso e à permanência do jovem e do adulto camponês na universidade, na ampliação e qualificação da oferta de Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) na educação brasileira, na garantia e continuidade de educação a esses estudantes que vivem e moram no meio rural, além de um ensino que seja voltado efetivamente para a realidade e especificidades deles, que transforme tanto o aluno quanto o professor, pois entendemos que a aula tem um caráter de intencionalidade e é uma ação prática que deve modificar tanto discente quanto o docente.

Segundo Basconzuel (2019), pensar na ruralidade como um processo dinâmico implica refletir sobre as continuidades e mudanças que a sociedade passa, assim como questões pertinentes a Educação do Campo que constituem a sua materialidade, como a reforma agrária¹, escolas do campo e as LEDOC, o que motiva a revisar esse tema na pesquisa educacional. Com esse pensamento, o autor ressalta que os estudos a respeito da Educação do Campo devem envolver questões não apenas gerais, mas particulares e interdisciplinares, para que o debate sobre essa temática possa ser ampliado na pesquisa acadêmica brasileira e internacional.

Nesse sentido, este artigo não pretende responder ao desafio epistemológico de descrever a história da Educação do Campo no Brasil, mas propor algumas reflexões no que concernem aos desafios e perspectivas apontadas nessa área a partir das experiências em uma LEDOC e das análises construídas na revisão teórica desenvolvida neste artigo. Com essa direção, pretendemos, portanto, complementar estudos sobre as LEDOC no Brasil, tendo como parâmetro um contexto da região norte do Brasil.

A partir de uma perspectiva bibliográfica e empírica, desenvolvida a partir de um extenso levantamento bibliográfico acerca do tema, da análise dos Projetos Pedagógicos das LEDOC pesquisadas e das observações diretas (*in loco*) realizadas pelos autores desta pesquisa nesses cursos, este estudo tem como objetivo principal apresentar uma compreensão da Educação do Campo enquanto uma educação voltada às especificidades dos povos que moram e trabalham no campo, tendo como parâmetro a experiência com as LEDOC em Tocantins. Para as análises dos dados, o estudo seguiu a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, pois entendemos que a educação é uma prática social e política que produz contradições na sociedade. Nesse caminho, as análises dos dados coletados nesta pesquisa só fizeram sentido a partir da compreensão da totalidade do processo sócio histórico no qual os sujeitos jovens e adultos camponeses estão inseridos.

¹ Para Welch e Sauer (2015), embora a reforma agrária seja prioridade para os movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a sua defesa alimentou a luta política pela terra no Brasil.

É importante assinalar que ainda é incipiente na literatura científica brasileira estudos sobre a Educação do Campo em Tocantins, principalmente no que concerne as Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música (Campus da UFT de Tocantinópolis) e com habilitação em Artes Visuais e Música (Campus da UFT de Arraias), sendo as únicas LEDOC do país com essas habilitações, o que reforça a relevância deste estudo para a pesquisa educacional.

Na primeira seção apresentamos um breve panorama histórico da Educação do Campo a partir da matriz teórica que fundamentou as reflexões construídas neste artigo (ARROYO, 2012, 2007; CALDART, 2012, 2011; FERNANDES; MOLINA, 2017; HAGE; MOLINA; SILVA; ANJOS, 2017; SOUZA, 2020) entre outros, que dialogam a Educação do Campo com as LEDOC e a Pedagogia da Alternância, importante para as análises desenvolvidas neste artigo. Em seguida, discutimos a Educação do Campo em Tocantins, bem como nas análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dessas licenciaturas. Na sequência, refletimos a Pedagogia da Alternância, importante para compreender como as LEDOC funcionam na UFT. Por fim, apresentamos algumas considerações do estudo realizado, importante para ampliar o debate acerca da Educação do Campo a partir de um contexto norte do Brasil.

Educação do Campo na Pesquisa Educacional: um Diálogo Necessário

O papel estratégico atribuído à educação no panorama de um mundo em processo de globalização tende a se expressar por reformas educativas, defendidas como alternativas para alcançar o desenvolvimento econômico e a transformação cultural. Com isso, a instituição escolar desempenha no campo e no meio urbano importante função como espaço de acesso ao saber formal.

Várias iniciativas foram tomadas no sentido de construir uma política educacional que reconheça as necessidades específicas dos sujeitos, a diversidade e a particularidade da realidade do campo, o que pode ser constatado na vasta base legal para a instituição de políticas públicas direcionadas para o atendimento escolar de pessoas que vivem e trabalham no meio rural brasileiro. Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96 determina em seu Art. 5º que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (BRASIL, 1996, p. 11).

Como podemos observar nessa Lei, há uma busca pela consolidação e regulamentação de garantias individuais, como o direito a educação a todos os brasileiros, reforçado pela Constituição de 1988. Esses marcos legais contribuíram para que fossem abertos precedentes jurídicos e políticos para a inclusão da população do campo na política educacional brasileira como condição para a construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo.

Para Hage (2006), nas últimas décadas os movimentos sociais populares do campo empreenderam importantes conquistas: do direito a terra e ao fortalecimento da agricultura familiar, e da constituição do Movimento Por uma Educação do Campo, cujos esforços são direcionados a não reedição das tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatório e compassivo. Hage (2006) afirma ainda que, contrariamente a esta concepção de educação, reivindica-se uma educação do campo pautada nos princípios de igualdade, com caráter afirmativo do campo e da floresta como territórios vividos, como espaço da cultura dos sujeitos, produção da vida, democratização das relações sociais e da solidariedade.

Na visão de Tarlau (2015), esse movimento por uma Educação do Campo que perdura até os dias atuais não é uma história tipicamente de reforma política, mas de resistência dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para promover reformas nas políticas educacionais que atendam aos interesses e especificidades das populações que vivem, estudam e trabalham no campo. Para a autora, esse movimento é importante, pois ajuda a combater, entre outros fatores, o fechamento de escolas rurais e a fortalecer a luta para se criar novos programas educacionais destinados a essas populações pelo Governo Federal.

Claramente se nota que esse movimento desenvolvido nas duas últimas décadas, além de completar 22 anos em 2020, deixa claro que há um discurso persuasivo e de autoridade nos jovens e adultos da Educação do Campo, com predominância do segundo: fala quem sabe para quem não sabe. Mas no fundo, o jovem e o adulto do campo sabem, pois eles têm conceitos interessantes acerca de temas relacionados às suas vivências no campo, construídos a partir de suas experiências de vida, relatados em pesquisas na área (ARAÚJO, 2018).

Nessa análise, é preciso considerar a contribuição de Bakhtin (2002) nesse segmento, pois em sua obra “Questões de Literatura e de Estética” destaca duas categorias que ajudam a compreender esse problema: o discurso de autoridade e o discurso persuasivo. O primeiro se refere à verdade absoluta, o que reforça o discurso vinculado a alguma autoridade, como a do próprio professor em sala de aula, por exemplo, que não abre possibilidades de questionamentos dos alunos, se impondo enquanto autoridade absoluta. Para esse teórico, essa categoria se caracteriza como um discurso rígido, singular e imóvel; portanto, inquestionável. Já a segunda categoria é mais dialógica, carregada da palavra do “eu” em relação com a do “outro”. É por isso que para nós está claro, na Educação do Campo, esse discurso autoritário de pessoas ligadas ao agronegócio, de grandes proprietários de terra entre outros, que mais se assemelha aos interesses do capital, à geração de lucro, do que ser um discurso contra hegemônico.

É essencial assinalar que há uma diversidade significativa nos sujeitos camponeses. Fazem parte de diferentes etnias, gêneros, religiões, de comunidades, pois apresentam diferentes maneiras de viver e de produzirem seu sustento. São caracterizados como “[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra,

agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos [...]”. (CALDART, 2011, p. 153). Lutam para transformar a realidade da qual fazem parte, realidade essa pautada por grande desigualdade social e contradições. Contudo, transformando-a, passam a ter condições de se inserirem criticamente na sociedade, pois é na transformação da realidade que o processo de humanização desse povo é retomado, e tem na educação o meio para chegar a isso.

Para ampliar essa discussão, Caldart (2012) e Fernandes e Molina (2017) afirmam que o termo “Educação do Campo” foi esboçado inicialmente na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás, no ano de 1998, dentro do movimento conhecido como “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” e concretizado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, na Universidade de Brasília - UnB em 2002. De lá para cá, seu conceito vem sendo ampliado, muito devido à participação dos movimentos sociais, em especial o MST, as Escolas Famílias Agrícolas – EFA, dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFA e outras entidades engajadas na luta por políticas públicas que favoreçam a população campesina e que respeite e considere a realidade do campo, bem como seu trabalho, cultura e educação. Em tempos atuais de resistência, é possível dizer que “a Educação do Campo é um paradigma educacional com produção teórica, projetos educacionais, políticas públicas em uma práxis de transformação da realidade a partir da luta contra o capitalismo”. (FERNANDES; MOLINA, 2017, p. 541).

Na visão de Caldart (2012), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo do Brasil, de 2001, foram fundamentais para consolidar o termo “Educação do Campo” e ampliar os movimentos camponeses envolvidos na luta por uma educação com qualidade aos jovens e adultos do campo. Nessa perspectiva, destaca que nas últimas décadas a tentativa de se consolidar enquanto modalidade educacional para lutar por políticas públicas que possibilitem aos povos camponeses o direito à educação do e no campo e o seu acesso e permanência na escola rural, fez surgir a seguinte pergunta: por que a Educação do Campo não está incluída na discussão sobre a universalização da Educação Básica?

Essa questão parece ser ainda bastante atual, ainda mais num contexto marcado por cortes no orçamento educacional, na saúde e ciência principalmente, entre outras áreas importantes para o desenvolvimento de uma nação. Ou seja: não é do interesse do sistema capitalista investir na Educação do Campo. Consequentemente, afeta não apenas boa parte da população brasileira de baixa renda, mas também as populações camponesas, que vivem e trabalham no campo e têm, nesse espaço, a fonte de seu principal sustento.

De 2004 até hoje, as práticas de Educação do Campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa de espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas [...] o enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência. (CALDART, 2012, p. 262).

O fragmento acima é revelador: o Estado não deve negar que o jovem e o adulto camponês tenham acesso e permaneça na escola do campo, muito menos fechar as escolas localizadas no meio rural brasileiro. Não adianta defender a universalização da Educação Básica, criarem escolas do campo e fechá-las, com a justificativa de que há necessidade de corte nos investimentos, que resulta, entre outros, na falta de transporte escolar no meio rural. Isso pode implicar, dentre outros problemas, na ausência de diversos jovens e adultos camponeses em escolas e universidades para estudarem. Por outro lado, aqueles que não fazem isso, acabam permanecendo no campo e, conseqüentemente, deixam os seus estudos. Isso deixa clara a contradição existente no campo brasileiro.

A esse respeito, Costa e Cabral (2016) salientam que quando o sujeito do campo não tem direito à educação, são negados seus valores, suas culturas, tradições e experiências de vida. Por sua vez, são silenciados; portanto, não são ouvidos pela sociedade, sendo imposta a esses sujeitos uma educação dominante que defende um conhecimento e uma verdade única, absoluta, estranhos à realidade camponesa.

Contudo, Costa (2014) chama atenção ao fato de que nos últimos anos, muito devido à ampliação dos debates acerca da Educação do Campo promovidos pelos movimentos sociais nas instâncias educacionais e políticas, essa área passou a ter forte presença na universidade brasileira, tanto em projetos de pesquisa quanto de extensão e, claro, ensino, representado pelas Licenciaturas em Educação do Campo - LEDOC.

A Educação do Campo provoca permanentemente a universidade para que ela responda às demandas de ensino, pesquisa e extensão, em diálogo permanente com sujeitos e movimentos sociais do campo e com as diferentes instâncias de política pública. (COSTA, 2014, p. 32).

É a partir dessas reflexões construídas que entendemos que a formação adequada para o professor ou educador do campo é aquela que considere em seus programas e projetos educativos temas, questões e conteúdos referentes a terra, às contradições entre campo, escola e cidade, ao agronegócio, à agricultura familiar, à reforma agrária, aos movimentos sociais, aos diversos sujeitos do campo, à cultura e à arte camponesa, suas tradições e diversidade, enfim, que defenda um projeto educativo para o campo (ARROYO, 2007).

Seguindo essas reflexões, é necessário também observar que a carência de programas voltados à população camponesa é reconhecida pelo Estado como um agravante para aumentar as desigualdades sociais e evasão do camponês para a cidade. Essa necessidade de programas, projetos e ações que favoreçam os povos do campo e que lhes assegurem direitos à educação, possibilitaram a proposição de políticas públicas específicas para o campo, que dentre outras questões, “visam superar o quadro de analfabetismo ainda presente no meio rural brasileiro [...] além de ações orientadas para o prolongamento da escolarização de jovens e adultos”. (CASTRO; SILVA, 2014, p. 90).

A discussão proposta aqui permite compreender que programas como o PROJOVEM Campo, criado em 2005 pelo Governo Federal/MEC e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em 1998 pelo Governo Federal e vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA foram fundamentais para que a luta dos trabalhadores do campo se ampliasse nos últimos anos no que concerne ao direito de darem continuidade em seus estudos. Surgidos da demanda de um conjunto de organizações e movimentos sociais, junto com grupos de professores e pesquisadores de universidades, buscaram consolidar uma nova concepção de educação no espaço rural, expressa no conceito de Educação do Campo (SOUSA, 2017).

De acordo com Brasil (2010) e Ribeiro (2013), os principais objetivos do PRONERA são oferecer recursos para serem aplicados em ações e projetos que estejam vinculados à Educação do Campo, como na educação de jovens e adultos, em cursos *lato sensu*, cursos de formação continuada, ensino profissional, atividades comunitárias, e de melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais. Em adição a essa afirmação, Freitas e Silva (2016, p. 174) pontuam que esse programa foi “pioneiro na implementação de estratégias pedagógicas de formação na Educação do Campo”, além de apoiar projetos, praticamente, em todos os níveis de ensino – EJA, Ensino Médio, Profissionalizante e Ensino Superior (MACHADO; VENDRAMINI, 2013).

Um aspecto interessante a ser mencionado se refere ao Decreto n°. 7352/2010, que estabeleceu a Política Nacional para a Educação do Campo e o PRONERA. Por ter sido um marco para a Educação do Campo, representou um avanço nas políticas públicas para essa área. Tem como principal objetivo ampliar e qualificar a oferta de Educação Básica e superior aos povos camponeses, por meio da formação continuada e inicial, além de oferecer infraestrutura e transporte escolar, bem como materiais didáticos, laboratório, bibliotecas e desporto, de acordo com a realidade local e especificidades do campo. Têm na União, Estados, Distrito Federal e Municípios os responsáveis para desenvolverem essa expansão e oferta.

Com base nesse quadro teórico, alguns princípios da Educação do Campo ficaram mais evidentes nesse cenário e podem ser resumidos da seguinte forma: a) respeito à diversidade; b) ampliação de projetos político-pedagógicos para as escolas do campo; c) desenvolvimento de políticas de formação de professores para o campo; d) valorização da identidade da escola e dos sujeitos camponeses; e) flexibilização curricular e do calendário das escolas localizadas no meio rural; f) controle social da qualidade da educação escolar. Com efeito, ao ter esses princípios vinculados a uma educação transformadora, pode ter na ciência, na arte, cultura e tecnologia meios para superar o mundo capitalista e as suas contradições (CALDART, 2012).

Nesse contexto, Ribeiro (2013) também destaca o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO que oferece recursos financeiros e apoio técnico para a realização de ações que atendam as populações camponesas, como oferta de ensino da Educação Básica. Outro programa que visa a atender os camponeses é o Programa de Apoio a Formação

Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO que tem como principal objetivo apoiar a criação de cursos de graduação em Educação do Campo, na modalidade presencial e em licenciatura, ofertados em universidades públicas do país, para que possam formar professores para atuarem nas escolas rurais de Educação Básica, nos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio, apoiando a implementação da política nacional de Educação do Campo e o suprimento da carência de educadores que atuam no meio rural (RIBEIRO, 2013; MOLINA, 2015; HAGE, MOLINA, SILVA, ANJOS, 2018; MACHADO, VENDRAMINI, 2013).

No ciclo em discussão, esse fenômeno constituiu-se como um marco histórico na oferta de formação docente em nível superior para a população que vive no campo, com vistas a formar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de trazer como princípio metodológico a Alternância, que privilegia um processo formativo vivenciado e por meio de diferentes tempos, espaços e práticas, articulados entre espaços de Tempo Universidade e Tempo Comunidade (MOLINA; SÁ, 2011).

Importa chamar atenção, entretanto, que essa conquista resultou de iniciativas realizadas por diversos segmentos da sociedade, preocupados com as desigualdades sociais tão presentes no Brasil e em especial, no meio rural. Dentre algumas, destacam-se a inclusão da temática na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Nesse sentido, as discussões sobre a territorialidade e o lugar ocuparam espaço central, reafirmando o direito a terra, ao trabalho e à dignidade (SANTOS, 2011).

Em adição a essa discussão, foram criadas nesse contexto a Coordenação Geral de Educação do Campo no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente nomeada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o fito de elaborar e conduzir uma Política Pública Nacional de Educação do Campo, além do estímulo à criação de Comitês, Fóruns e Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo no Brasil. É essencial ressaltar que a SECADI foi recentemente extinta pelo MEC, num processo de reestruturação da pasta, em consonância com o projeto conservador do governo atual.

Diante desse cenário, Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019) afirmam que a produção de conhecimento na educação do campo tem sido marcada, principalmente, por meio das práticas sociais de seus sujeitos (quilombolas, assentados, ribeirinhos entre tantos outros) relacionadas aos seus contextos sociais e culturais dos quais produzem a sua vida material. Nesse sentido, para essas autoras, boa parte da produção de conhecimento produzida por esses sujeitos tem sido feita em cursos promovidos pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e pelo PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo).

Com o apoio do PRONERA, foram realizados aproximadamente 320 cursos voltados à educação do campo, com a participação de 82 instituições de ensino e 38 organizações sociais, além da presença de mais de 160 mil educandos de todo o país (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019). Para as autoras, essas produções originadas desses cursos podem ser sintetizadas, basicamente, em monografias, dissertações e teses.

Em publicação recente, Souza (2020) assevera que a produção de conhecimento na educação do campo e sobre o MST nos últimos anos também está relacionada ao aumento do número de programas de pós-graduação em Educação e dos grupos de pesquisa nessa área no Brasil. No entanto, a autora ressalta que temáticas como políticas públicas, alfabetização, letramento, formação profissional, educação de jovens e adultos, educação infantil e movimentos sociais são as mais encontradas nessas produções, uma vez que buscam problematizar, em seu conjunto, as contradições presentes no campo no país. Salienta, ainda, que essas pesquisas analisam as políticas educacionais, práticas educativas, formação de professores entre outros temas.

Com esse debate construído, a Educação do Campo vai além das paredes da escola e da universidade. É uma educação que, além de respeitar a diversidade de seus sujeitos, possibilita a eles criarem condições para adquirirem conhecimento científico, a partir de suas vivências (REICHWARD JR, 2006). É nessa perspectiva que as LEDOC buscam desenvolver o seu trabalho, e que será discutida a seguir.

Desafios Para a Consolidação da Licenciatura em Educação do Campo e a Experiência em Tocantins

A oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo completou 13 anos em 2020 e até os anos de 2008 e 2009, os editais lançados pelo Ministério da Educação (MEC) para que as universidades ofertassem a LEDOC eram projetos de turmas únicas. Apenas em 2012, por meio das pressões dos movimentos sociais do campo, as 42 universidades públicas puderam ofertar essa nova graduação de forma permanente. A Universidade Federal do Tocantins (UFT) encontra-se entre essas universidades, ofertando o curso nos campi de Arraias e Tocantinópolis, com habilitação em Artes Visuais na primeira, e com habilitação em Artes e Música na segunda (GOMES, 2015).

A exemplo das outras instituições públicas, a UFT implantou o curso de Licenciatura em Educação do Campo em resposta ao Edital Chamada Pública 02/SECADI, de 03/08/2012, atenta às reivindicações dos movimentos sociais e à inclinação identitária das populações atendidas pelos campi localizados no interior do Estado, nos municípios acima mencionados (GOMES, 2015).

No que se refere ao Estado do Tocantins, por ter uma heterogeneidade significativa em sua população (principalmente os povos indígenas e a população rural), se caracteriza por ser multicultural, o que leva a Universidade Federal do Tocantins a ter o desafio de propor e

desenvolver práticas educativas que promovam o desenvolvimento de sua população. Vale destacar que as diferentes territorialidades desse Estado foram ocupadas por indígenas, afrodescendentes entre outros grupos. Em Tocantinópolis, só para se ter uma ideia dessa diversidade, vivem mais de 3000 indígenas, a maioria da etnia *Apinaye* (Apinajé), distribuídos em várias aldeias, localizadas na região rural desse município (ARAÚJO, 2018).

O ingresso no curso de Tocantinópolis ocorre por meio do vestibular, sendo que as vagas são distribuídas por meio do sistema universal, mas com cota para indígenas, quilombolas e para aqueles que concluíram o ensino médio em escolas públicas. As entradas no vestibular ocorrem anualmente, sendo que a primeira entrada no curso ocorreu em 2014 com 120 alunos. Atualmente, a entrada no curso é de 40 alunos por ano. Por outro lado, em Arraias as entradas, assim como em Tocantinópolis, ocorreram pela primeira vez em 2014 com 120 alunos e, nos últimos 4 anos, teve uma diminuição significativa na quantidade de alunos matriculados nessa LEDOC, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1. Quantidade de alunos matriculados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins no período de 2014 a 2019.

Cursos de Licenciatura em Educação do Campo / UFT	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Campus de Arraias	120	120	120	59	40	40
Campus de Tocantinópolis	96	103	83	44	54	40
Total	216	223	203	103	94	80

Fonte: Araújo (2018)², adaptado de Silva (2018).

Segundo os dados revelados no quadro acima, acreditamos que essa redução ocorreu devido a 4 principais fatores: a) ao corte em bolsas estudantis ofertados pela UFT, via Ministério da Educação (MEC) no ano de 2017, como, por exemplo, a bolsa permanência, culminando na diminuição da oferta dessas bolsas pela UFT desde 2018 até 2019, importante para mantê-los no período de aulas (Tempo Universidade); b) a ausência de restaurantes universitário nos dois campi; c) ausência de transporte que auxilie na locomoção do educando no trajeto da comunidade (geralmente distante dos campi) onde mora até a cidades de Arraias e de Tocantinópolis para fazer o curso; d) a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional – PEC n°. 55/2016 que congela os investimentos públicos em educação, saúde, ciência entre outros por 20 anos.

Com a aprovação do PEC, o Plano Nacional de Educação perdeu forças no cenário educacional brasileiro, pois, se antes foi destinado um aumento de porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) do país para a educação em até 5 anos de 7%, podendo chegar até 10% em 2024 (BRASIL, 2014), com essa PEC, ficou cada vez mais difícil de concretizar esse PNE no país, afetando negativamente a educação brasileira em seus diferentes níveis. Além disso, está claro que com a aprovação desse projeto, o sistema capitalista se interessou mais pelo lucro gerado no contingenciamento de verba para a educação, do que pelo desenvolvimento do Brasil (ARAÚJO, 2018).

² Com atualizações para este artigo.

Quando mencionamos essa situação atual, fica evidente que há mais interesse em propor medidas e posições ideológicas que visem diminuir e enfraquecer as conquistas educacionais (como a criação das LEDOC), do que elevar a ampliação de novas possibilidades de investimento na educação brasileira, principalmente no que concerne a formação inicial e continuada de professores, fomentação para a pesquisa entre outros fatores importantes para o desenvolvimento educacional.

Essa posição hegemônica que visa atender aos próprios interesses das elites do país não deve restringir a participação da sociedade civil nos debates e reflexões acerca das decisões que envolvem a educação, saúde, segurança entre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma nação. Da mesma forma, o poder público não deve se omitir em propor políticas públicas condizentes com a população que reside no meio rural, e revisar aquelas já vigentes que estimulem a melhoria da educação, da cultura e outros setores que necessitam de melhoria no país.

No entanto, conforme nos alerta Molina (2015), a expansão das LEDOC não deve estar alheia aos intensos conflitos gerados pelo modelo de desenvolvimento hegemônico no campo na atualidade, uma vez que o movimento da Educação do Campo compreende que a escola do campo deve ser aliada aos sujeitos sociais do campo, em suas lutas por garantia da reprodução material da sua existência e sua íntima relação com o território que habitam. Nesse contexto, há de se considerar a necessidade da formação sólida dos educadores que atuam no meio rural e que “considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes”. (MOLINA, 2015, p. 149).

Nessa análise, é preciso trazer a contribuição de Wieczorek e Manard (2018) a respeito da escola do campo, ao defenderem a proposição de novas e melhores práticas que possam contribuir para a melhoria da forma como os professores e gestores de escolas do meio rural atuam, principalmente no que concerne ao atendimento das especificidades e necessidades das comunidades rurais, como seus saberes e culturas. Mas, para isso, assim como defendemos neste estudo, são necessários programas de formação docente para que possam prepará-los e qualificá-los na prática pedagógica e gestora.

Contudo, no contexto atual, é preciso estarmos atentos ao fato de que um dos desafios da LEDOC e de seus sujeitos é enfrentar ao mesmo tempo a “ofensiva da parcela do Estado que defende o fim dos direitos conquistados, considerados ‘privilégios’, quanto enfrentar as fragilidades institucionais das iniciativas operadas pelo Estado, no âmbito das políticas públicas”. (SANTOS, 2009, p. 96). Com efeito, a materialização da LEDOC deve se constituir um importante objeto de estudo e acompanhamento pelos pesquisadores da área da Educação do Campo.

Isso nos ajuda a compreender que a proposta de formar professores para atuar em escolas localizadas no campo, ao observar as particularidades e potencialidades dos sujeitos trabalhadores desse território, trazem nessa licenciatura um marco diferencial das outras,

explicado por Molina (2017, p. 590): “as LEDOC são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como direito e um bem público e social”.

Nesse sentido, a sua consolidação constitui-se, nesse momento histórico do nosso país, um imenso desafio, uma vez que as políticas públicas atuais propõem reformas estruturais, mediante contingenciamentos de recursos na educação, que afetam desde a educação infantil até a pós-graduação, o que reforça a ideologia liberal conservadora atualmente vigente. Consequentemente, isso exige que os docentes das LEDOC exercitem uma pedagogia da resistência, a partir de uma nova forma de conhecimento, que na concepção de Arroyo (2012, p. 15) podem ser compreendidas como:

[...] outras formas de pensar coladas a formas de reagir e intervir tão diferentes da lógica do pensar oficial [...]. Seu pensar é outro construído a partir das múltiplas opressões e das consequências sociais, políticas de suas lutas, reações e resistências. Outros sujeitos, outras pedagogias.

Essa resistência pressupõe a pensar que as escolas localizadas no campo necessitam de professores que valorizem a cultura e identidade local, mas também proporcione aos seus alunos a desenvolver diversos saberes necessários para a compreensão e intervenção nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais, por meio da articulação entre os conteúdos ministrados e a prática social dos estudantes, importante para a sua emancipação, seja para viver no campo, ou em qualquer outro lugar que desejar. Nessa direção, Molina (2017, p. 590) aponta que “elevar os níveis de instrução dos trabalhadores sem aumentar simultaneamente a consciência e compreensão das inúmeras contradições sociais que mantêm o sistema do capital exige um controle cada vez maior dos processos de escolarização”.

Nessa discussão, é essencial assinalar que a matriz curricular dos cursos de Educação do Campo da UFT foi estruturada pensando na interdisciplinaridade entre as 4 áreas: Artes (Artes Visuais, Música e Teatro), Educação (Pedagogia), História e Sociologia, em diálogo com a Educação do Campo e de acordo com as necessidades e demandas de cada curso. Desse modo, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) foram estruturados em três núcleos, a saber: os conteúdos referentes à formação do educador (núcleo comum); os conteúdos referentes às áreas, especificamente das Artes (núcleo específico); e os conteúdos relacionados às atividades complementares, como a extensão, pesquisa, estágios, participação em eventos acadêmicos entre outros (núcleo de atividades complementares).

Miranda e Cover (2016) argumentam que a escolha pela área de linguagens com habilitação em Artes e Música para os cursos de Educação do Campo da UFT se justifica pelo fato de suprir a demanda da área nas escolas localizadas na região de Tocantinópolis, principalmente na área de artes, bastante incipiente no Estado, e também de Arraias. Num breve diagnóstico realizado por nossos grupos de pesquisa, constatamos que a maioria das escolas de Educação Básica em Tocantins não possui professores formados na área de Artes (ARAÚJO; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019).

É importante destacar que a arte acompanha o próprio desenvolvimento da sociedade. É manifestada por diferentes meios e tem na educação um meio possível para que o jovem e o adulto da Educação do Campo possam desenvolver suas habilidades, conhecer as diferentes manifestações artísticas a sua volta, ampliar o seu conhecimento cultural, formar conceitos, criar ideias, fomentar críticas da realidade e a ter uma sensibilidade estética. Assim, “enquanto criação essencialmente humana, a arte é produzida em determinada época, contexto, cultura e sociedade”. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2015, p. 686); portanto, deve ser considerado o contexto social e cultural em que é produzida e analisada.

Numa abordagem teórica muito próxima da anterior, Duarte Júnior (1981) afirma que a arte, enquanto epistemologia, possibilita ao indivíduo dialogar com o mundo a sua volta, produzindo interpretações significativas da realidade, o que proporciona ampliar seu campo de compreensão, de tal modo que por outro meio seria impossível. Assim, o indivíduo se comunica com a realidade por meio de signos verbais e não verbais, e tem na linguagem o principal mecanismo para essa compreensão. Desse modo, a linguagem possibilita a esse indivíduo interpretar a sua realidade, dar sentido a ele, pois ela é fundamental para que ele possa pensar, raciocinar, sentir e agir no mundo. Esse sentido de humanização permite fazer a seguinte afirmação: “homem e cultura estão indissolivelmente ligados: só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura”. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 46).

Com efeito, a arte proporciona conhecer as experiências vividas e permite o encontro do indivíduo com o mundo (DUARTE JÚNIOR, 1981). Como destaca o autor, enquanto conhecimento, a arte é fundamental para que o indivíduo organize suas ações, pois o meio cultural e social não é apenas físico, mas simbólico e, tem na arte, um meio relevante para orientar as ações desenvolvidas. Desse modo, “ao encontrar símbolos que permitem 'visualizar' (no sentido de “objetivar”) nossos sentimentos, sua compreensão torna-se mais fácil, e o conhecimento se estende a regiões inacessíveis ao pensamento discursivo”. (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 94). Ou seja, o indivíduo utiliza da arte para se situar no mundo e, nesse processo, se apropria da cultura.

Como foi possível notar, a arte é importante no currículo da LEDOC. Com essa tese, ter um projeto pedagógico que se estruture a partir das necessidades de aprendizagem do educando, tendo seu contexto como fonte de estudo e pesquisa, articulado com os movimentos sociais, é uma forma de propor um projeto que seja, ao mesmo tempo, articulado com as demandas e necessidades do curso e que seja emancipador, democrático e inclusivo (VEIGA, 2001). Ou seja, na visão da autora, é preciso superar a concepção conservadora e centralizadora do currículo tradicional, não sendo mero instrumento de controle. Além de ter a participação da comunidade em sua elaboração, assim como aconteceu nos cursos de Educação do Campo da UFT, quando os movimentos sociais participaram da criação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), esse projeto deve conceber a teoria e a prática de forma dialética, ao compreender que nesse documento há, de um lado, “a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas ideias [...] e de outro, a teoria representada por um conjunto de ideias, sistematizado a partir da prática pedagógica”. (VEIGA, 2001, p. 57).

No contexto analisado, constitui-se um desafio ao corpo docente formador de professores do campo da UFT a postura de resistência e a luta contra hegemônica frente ao sistema capitalista, representado no campo pelo agronegócio, meio de produção predominante no território rural do Estado Tocantins. Isso requer o enfrentamento das adversidades decorrentes dessas conquistas, em cada época e momento histórico.

Entretanto, as LEDOC da UFT tem na alternância um sistema educativo que proporciona ao jovem e adulto camponês estudar na universidade sem precisar se mudar para a cidade, o que é importante para respeitar os seus saberes, culturas e identidades construídas no campo. A esse respeito, veremos a seguir como se constitui a Alternância no âmbito da Educação do Campo das LEDOC analisadas.

O processo de Mediação do Conhecimento na Educação do Campo: a Educação por Alternância nas LEDOC da UFT

A Educação por Alternância, tendo origem na formação humana na educação superior, representa nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil um dos principais meios para uma parcela significativa de sujeitos da classe trabalhadora, em especial aqueles que vivem no campo, para que possam ter acesso a um curso superior.

No entanto, quando analisamos a classe trabalhadora no que diz respeito ao acesso a educação, são muitos fatores que impossibilitam jovens e adultos do campo a estudarem em um curso superior. Dentre vários fatores, podemos citar algumas que são bastante pertinentes, como: trabalho, condições materiais para sobreviverem; família, distância da cidade onde fica a universidade, entre outros elementos. Desse modo, a Educação por Alternância como categoria pensada para a formação dos sujeitos da classe trabalhadora traz benefícios para entrada e permanência deles na educação superior.

Sendo assim, é importante ressaltarmos que “[...] o modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual”. (MARX, 2008, p. 49). Ou seja, o ser humano não age de acordo com sua vontade, mas segundo as condições dadas, por exemplo, pela Educação por Alternância, na qual proporciona ao sujeito ter o acesso a uma educação superior e dar continuidade aos seus estudos. Parece-nos que se tal condição não fosse ofertada para a formação desses educadores, muitos deles não teriam a oportunidade de terem uma formação inicial ou continuada.

Nesse sentido, os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo tem caráter regular e apoiam-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC): no período de aulas na universidade (TU) os alunos assistem às aulas, fazem pesquisas, recebem orientações de professores entre outras atividades acadêmicas. Para elucidar como é essa alternância, citamos um exemplo: numa das disciplinas que um dos autores deste artigo leciona na UFT de Tocantinópolis (Laboratório de Artes Visuais), os alunos assistem às aulas teóricas e práticas dessa disciplina na universidade

(Tempo Universidade), e quando termina esse tempo educativo, retornam para as suas comunidades (nas suas cidades, povoados, assentamentos, comunidades ribeirinhas entre outras, iniciando o Tempo Comunidade) para darem continuidade nas atividades iniciadas na universidade, como na produção de trabalhos de artes visuais, estágios, pesquisar artistas das comunidades, desenvolvimento de artigos da disciplina, entre outras atividades. Depois, ao retornarem para as aulas no próximo Tempo Universidade, trazem esses trabalhos produzidos por eles e as informações que conseguiram coletar para serem debatidas, analisadas e avaliadas nas aulas de Laboratório de Artes Visuais. Por fim, no final dessa disciplina, é realizada uma exposição de todos os trabalhos artísticos elaborados pelos alunos no TU e TC.

Dito de outra forma, os alunos desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão também quando estão no Tempo Comunidade. Portanto, não ficam sem fazer nada. É importante ressaltar que essa distribuição é feita com base no ciclo de produção agrícola do campo. Por isso que a alternância é um sistema educativo adequado ao sujeito camponês, por respeitar a sua cultura, vida e trabalho no meio rural. Com efeito, é uma forma de possibilitar a esse estudante permanecer no campo, sem ter a necessidade de ele mudar para a cidade para fazer o curso (FALEIRO; FARIAS, 2016).

Nesse arcabouço teórico-conceitual, a articulação do processo de formação de educadores e educadoras para o campo se caracteriza por alternar a formação do acadêmico entre momentos de aprendizagens nos espaços das universidades e nos espaços das comunidades onde residem de acordo com cada realidade deles. Para a LEDOC no campus de Arraias:

A proposta é desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contínuo em que o acadêmico percorre o trajeto comunidade – universidade – comunidade. Inicialmente, em sua realidade, o acadêmico se volta para a observação, pesquisa e descrição da realidade sócio-profissional do contexto no qual se encontra. Em seguida, o acadêmico vai à universidade, onde socializa, analisa, reflete, sistematiza, conceitua e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior; e por fim, o acadêmico volta para sua realidade, dessa vez com os conteúdos trabalhados de forma a experimentar e transformar a realidade sócio-profissional, de modo que novos conteúdos surgem, novas questões são colocadas, podendo ser novamente trabalhadas no contexto escolar. (TOCANTINS, 2014, p. 32).

De maneira semelhante, além de ter a Alternância como sistema educativo do qual se desenvolve a metodologia dos dois cursos de Educação do Campo da UFT, a LEDOC de Tocantinópolis assim se posiciona:

O objetivo é promover uma educação, formação e profissionalização alternativas, mais apropriadas à realidade do campo, de modo a incentivar a permanência do jovem na sua própria região, criando alternativas de trabalho e renda. O ensino no campo, tradicionalmente, não contempla as especificidades e as necessidades da população que vive no meio rural. (TOCANTINS, 2019, p. 32).

Partindo dessa compreensão e para cumprir o objetivo dos cursos elencados nesses excertos, as LEDOC buscam concretizar o seu trabalho a partir da Alternância. Esse sistema possibilita a interlocução entre os saberes científicos e empíricos no processo de formação dos sujeitos camponeses no estado do Tocantins, além de contribuir também para quem já é professor melhorar a sua prática docente.

Porém, Molina (2017) argumenta que além de ser fundamental para a formação de professores, a alternância apresenta grande relevância na mediação entre ensino e pesquisa, pois leva em conta considerações dos aspectos socioeconômicos no ato educativo. Assim, enquanto perspectiva teórica, a Educação por Alternância apresenta características favoráveis para a formação de educadores e educadoras que vivem no campo, que precisam ser efetivadas na prática. Sobre essa questão, Molina (2015) faz uma importante observação:

Se, por um lado, a Alternância guarda imenso potencial de ressignificar os processos de produção de conhecimento, nas situações nas quais promove-se verdadeiramente uma intensa troca de tempos e espaços de aprendizagens, nos quais as diferentes dimensões da vida integram-se aos processos de produção do conhecimento, por outro, se desconsiderados os pressupostos de valorização dos saberes dos sujeitos e integração da produção material nos processos de ensino-aprendizagem, e da não presença da Universidade em diferentes tipos de atividades no Tempo Comunidade, a Alternância na Educação Superior perde parte relevante de seu sentido. (MOLINA, 2015, p. 157).

Com base no pensamento da autora, a proposta de Alternância é uma maneira interessante que proporciona ao professor uma articulação de saberes no seu fazer pedagógico, que deve envolver os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades para que se materialize na prática, assim como é evidenciada nos Projetos Pedagógicos das duas LEDOC do estado do Tocantins.

Nessa relação, ao falarmos em Educação por Alternância não podemos pensar somente em alternar espaços de aprendizagem, mas pensar numa formação que possibilite a integração de conhecimentos entre os envolvidos nesse processo. Isso, de certa forma, nos assegura para a não contribuição da precarização de formação de professores para Educação do Campo.

Fica assim, evidente, que a Educação por Alternância possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma interação com o contexto universitário e com as suas comunidades, importante para revelar os diferentes saberes ali socializados, que podem contribuir para a formação humana. Desse modo, a ideia de Educação por Alternância nas LEDOC da UFT dialoga com a proposta de escolarização para a classe trabalhadora que vive no campo, pois propicia o envolvimento dos saberes discentes e das comunidades na mediação do ato educativo. Dito com outras palavras, os estudantes, professores e comunidade são coadjuvantes nesse processo de construção de conhecimento e reconhecimento do campo como lugar de vida, trabalho e estudos.

Para ampliar essa discussão, Molina (2016) menciona que as práticas de Educação por Alternância nas LEDOC têm modos diferentes de trabalhar essa proposta nos espaços das universidades e das comunidades. Mas ressalta que a busca dessas tentativas se trata de uma aprendizagem no sentido da construção de uma estratégia que melhor atenda essa formação, isso é, “[...] que aproximem as contradições vivenciadas pelos sujeitos camponeses no Tempo Comunidade dos conteúdos compartilhados no Tempo Universidade”. (MOLINA, 2016, p. 816).

Sendo assim, a relação entre as atividades do Tempo Universidade e Tempo Comunidade não podem ser dicotômicas, mas sim dialéticas, sobretudo, porque esses dois momentos representam o todo, cujo objetivo é analisar as partes de toda organicidade na formação histórica e social do indivíduo. Assim, pensar as atividades dos cursos da UFT numa forma dialética, segundo Saviani (2000, p. 18), “nos arma de um instrumento, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de nos propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica”.

Para encaminharmos a conclusão do artigo, destacamos que uma das maiores contribuições da Alternância para as LEDOC da UFT é a viabilidade das pessoas do campo a estudarem em uma universidade, principalmente as que trabalham, uma vez que essa proposta não se restringe somente em alternar momentos educativos de formação, mas defende a contextualização dos conhecimentos do campo para além da universidade, o que permite uma interação maior entre os estudantes, professores e pessoas da comunidade e os vários saberes ali socializados e construídos. Ou seja, a alternância representa um instrumento fundamental na formação do indivíduo da classe trabalhadora, ao proporcionar a esse sujeito construir conhecimentos em vários momentos de sua vida. Com efeito, contribui para a população camponesa estudar e trabalhar a partir da realidade na qual se constituem como sujeitos históricos.

As reflexões construídas neste artigo são particularmente importantes para compreender o fenômeno da Educação do Campo no Brasil e, especificamente, em um contexto da região norte do país, ao complementar estudos acerca dessa área na pesquisa educacional, uma vez que refletir acerca da realidade do jovem e do adulto do campo é entendê-los enquanto sujeitos de práticas sociais (COSTA; ROSA, ALCÂNTARA, 2016), ao considerar suas experiências de vida, seus fazeres e conhecimentos que muitos homens e mulheres construíram ao longo de suas vidas.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, queríamos revelar que é possível obter descobertas importantes com base nos procedimentos metodológicos adotados e por meio da matriz teórica revisada que fundamentou esta investigação, mesmo com um conjunto de dados limitados para este artigo, devido a sua extensão. Nesse sentido, esta pesquisa pode complementar estudos acerca das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil a partir de diferentes contextos, contribuindo para compreender a relevância dessas LEDOC para a formação de professores para o meio rural. Com efeito, este estudo pode abrir novas possibilidades de pesquisas para outros contextos internacionais, importante para ampliar a produção de conhecimento na área.

A Educação do Campo luta para assumir seu protagonismo na educação superior brasileira por meio das LEDOC, ao tentar articular o conhecimento popular, isto é, os saberes e vivências de tantos jovens e adultos camponeses com o conhecimento científico, ao criar outras formas de pesquisa e novos objetos de estudo, além de envolver sujeitos como

quilombolas, indígenas, ribeirinhos entre outros na graduação e pós-graduação, o que é de suma importância para se propor novas políticas públicas que contribuam para o avanço da Educação do Campo na sociedade brasileira.

O indígena, o quilombola, o ribeirinho, o assentado, os atingidos por barragens, o agricultor familiar, o extrativista, entre outros que vivem e produzem as suas condições materiais de sobrevivência no campo, vão para a universidade não porque eles sejam obrigados, mas porque têm interesse e necessidade de aprender e por isso eles aprendem aquilo que é interessante para eles. Acessar e frequentar a universidade é estudar num lugar que foi negado historicamente para eles. É enfrentar uma realidade que os exclui, com o objetivo de superá-la.

A partir da pesquisa realizada, parece-nos fundamental considerar que cabe à União – ou Estados, Distrito Federal e Municípios em colaboração com a União – criar e implementar meios que garantam a manutenção e desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, como, por exemplo, reduzir o analfabetismo, ofertar EJA aos jovens e adultos que vivem e trabalham no campo, garantir o fornecimento de energia elétrica e água potável nas escolas do campo, além de saneamento básico e ampliar o acesso à internet e a computadores a essas escolas (BRASIL, 2010), uma vez que as LEDOC formam educadores e educadoras para atuarem nessas instituições localizadas no meio rural brasileiro.

A pesquisa concluiu, também, que a Educação por Alternância nas LEDOC da UFT tem contribuído para que os sujeitos camponeses, principalmente os da classe trabalhadora, tenham acesso à universidade não apenas para terem uma formação superior que atenda as suas necessidades e especificidades de educadores e educadoras para o campo em diversos contextos escolares do Estado do Tocantins, mas uma formação humana que proporciona a eles desenvolverem atividades pedagógicas a partir de sua comunidade local para uma abrangência global.

Consideramos, enfim, que a materialidade dos cursos da LEDOC da Universidade Federal do Tocantins configura uma realidade recente na realidade educacional brasileira e constitui-se como uma nova modalidade de graduação conquistada a partir das reivindicações dos movimentos sociais, cuja expansão se deu prioritariamente nos governos dos presidentes Lula e Dilma.

Referências

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, S. B.; ALMEIDA, L. S. A formação do professor de Arte em Tocantins: velhos desafios e problemas na educação brasileira. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, p. 176-189, 2019. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201952638p.176-189>

ARAÚJO, G. C. **O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da educação do campo**. 320f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 679-694, jul./set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015051839>

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622007000200004>

BASCONZUEL, C. Pensar la ruralidad en los intersticios entre pasado y presente. **Estudios Rurales**, Buenos Aires, v. 9, n. 17, p. 94-101, 2019.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Bernardini, José Júnior, Augusto Júnior, Helena Nazário, Homero Andrade. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec/Annablume, 2002.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394, de 1996.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 257-267.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 147-158.

CASTRO, R. C.; SILVA, L. H. A pedagogia da alternância: desafios e perspectivas no Projovem Campo em Minas Gerais. In: SILVA, L. H. (Org.). **Educação do Campo e reforma agrária: 10 anos do Grupo ECARA na UFV**. Barbacena, MG: EDUEMG, 2014, p. 89-116.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016. <https://doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2016v1n2p177>

COSTA, V. A.; ROSA, W. M.; ALCÂNTARA, M. Concepções de escrita de educandos da EJA de um assentamento da reforma agrária em Minas Gerais. *In: SILVA, L. H.; MUSIAL, G. B.; MACEDO, M. S. (Org.). Educação do Campo: práticas em educação de jovens e adultos, formação de professores e alternância educativas.* Barbacena, MG: EDUEMG, 2016, p. 113-140.

COSTA, V. A. A Educação do Campo na atualidade brasileira: cenário e desafios. *In: SILVA, L. H. (Org.). Educação do Campo e reforma agrária: 10 anos do Grupo ECARA na UFV.* Barbacena, MG: EDUEMG, 2014, p. 15-36.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez; Autores Associados; Universidade Federal de Uberlândia, 1981.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. Análise de experiências brasileiras e latino-americanas de Educação do Campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 539-544, jul./set. 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017184413>

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 88-106, 2016. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p88>

FERNANDES, B. M. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In: MOLINA, M. C. (Org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-93.

FREITAS, K. P.; SILVA, L. H. A formação de educadores de jovens e adultos do campo: o que revelam as produções acadêmicas? *In: SILVA, L. H.; MUSIAL, G. B.; MACEDO, M. S. (Org.). Educação do Campo: práticas em educação de jovens e adultos, formação de professores e alternância educativas.* Barbacena, MG: EDUEMG, 2016, p. 169-192.

GOMES, D. A. **Percursos e desafios da Licenciatura em Educação do Campo na UFT.** 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

HAGE, S. A. M.; MOLINA, M. C.; SILVA, H. S.; ANJOS, M. P. O direito à educação superior e a licenciatura em Educação do Campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, p. 1-13, 2018. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37675>

HAGE, S. H. Educação e movimentos sociais do campo: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i217.805>

MACHADO, I. F.; VENDRAMINI, C. R. Políticas públicas para a Educação do Campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2013. <https://doi.org/10.21723/riaee.v8i1.6470>

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** Disponível em: http://ateus.net/ebooks/geral/marx_o_18_brumario_de_luis_bonaparte.pdf. Acesso em: 08 jul. 2018.

MIRANDA, C. F.; COVER, M. Universalização de saberes: abordagens interdisciplinares na Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Congreso Universidad**, Cuba, p. 33-48, 2016.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240051, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35- 61.

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Família Agrícolas na Brasil**: ensino médio e educação profissional. 211f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922004000100016>

REICHWALD JR, G. et al. Sujeitos adultos do campo: sua formação nos movimentos sociais. *In*: CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: Pronera/NEAD, 2006, p. 51-74.

RIBEIRO, M. Desafios postos à Educação do Campo. **Revista HISTEDBR On Line**, Campinas, n. 50, p. 123-139, 2013. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640298>

SANTOS, C. A. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo. 268f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, C. Políticas públicas para a Educação do Campo e formação de professores. *In*: ARAÚJO, G. C.; MIRANDA, C. F. RUAS JUNIOR, J. P.; SILVA, M. P. (Org.). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente**: práticas pedagógicas em Educação do Campo. v. 2. Palmas: EDUFT, 2018, p. 51-73.

SILVA, L. H. A pedagogia da alternância na Educação do Campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. **Eccos**, São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.5585/eccos.n36.3594>

SOUSA, R. P. Agroecologia e Educação do Campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, jul./set., 2017, p. 631-648. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017180924>

SOUZA, M. A. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e208881, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698208881>.

TARLAU, R. Education of the countryside at a crossroads: rural social movements and national policy reform in Brazil. **The Journal of Peasant Studies**, Londres, p. 1-23, 2015. <https://doi.org/10.1080/03066150.2014.990444>

TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes Visuais e Música**. Arraias: Departamento de Educação do Campo, 2014.

TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música**. Tocantinópolis: Departamento de Educação do Campo, 2019.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 45-66.

WELCH, C. A.; SAUER, S. Rural unions and the struggle for land in Brazil. **The Journal of Peasant Studies**, Londres, v. 42, n. 6, p. 1109-1135, 2015. <https://doi.org/10.1080/03066150.2014.994511>

WIECZOREK, D.; MANARD, C. Instructional leadership challenges and practices of novice principals in rural schools. **Journal of Research in Rural Education**, v. 34, n. 2, p. 1-21, 2018.