



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

NARA LOPES DE MELO

**FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O
FORTALECIMENTO TERRITORIAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA
MUMBUCA, A PARTIR DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA
UFNT - CAMPUS TOCANTINÓPOLIS**

BRASÍLIA, 2022



NARA LOPES DE MELO

**FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O
FORTALECIMENTO TERRITORIAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA
MUMBUCA, A PARTIR DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA
UFNT - CAMPUS TOCANTINÓPOLIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa de Educação Ambiental e Educação do Campo, da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

BRASÍLIA, 2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mf MELO, Nara Lopes de
FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O
FORTALECIMENTO TERRITORIAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA
MUMBUCA, A PARTIR DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA
UFNT - CAMPUS TOCANTINÓPOLIS / Nara Lopes de MELO;
orientador Mônica Castagna MOLINA. -- Brasília, 2022.
174 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. Educação do Campo. 2. Formação em Alternância. 3. LEdoC.
4. Desenvolvimento Territorial. 5. Identidade. I. MOLINA,
Mônica Castagna, orient. II. Título.

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Nara Lopes de Melo

**Formação em Alternância: Contribuições para o fortalecimento territorial da
Comunidade Quilombola Mumbuca, a partir da Licenciatura em Educação do Campo,
da UFNT - Campus Tocantinópolis**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa de Educação Ambiental e Educação do Campo, da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Aprovada em 14 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. MÔNICA CASTAGNA MOLINA (PPGE-UnB)

Orientadora

Profa. Dra. SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ (PPGE-UnB)

Examinadora Interna

Profa. Dra. REJANE CLEIDE MEDEIROS DE ALMEIDA (PPGCULT-UFNT)

Examinadora Externa

Profa. Dra. MARCIA MARIANA BITTENCOURT DE BRITO (UFPA)

Examinadora Externa

Aos meus amados pais, Kássia e Nonato, por toda dedicação, inspiração e apoio. Por acreditarem em mim mesmo quando cheguei a não acreditar.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer e ser grata em todo percurso. Inicialmente a Deus, por ser tão generoso e proporcionar força, fé e saúde em momentos necessários; por todas as amizades, amor, aventuras e pessoas em nossas vidas em momentos importantes. Sou feliz e grata pela Vida, tão valiosa e tão sensível.

Gratidão a minha família, especialmente meus amados e queridos pais Nonato e Kássia, minha irmã Rayra Rúbia e minha avó Divina por proporcionar e contribuir tanto. Por apoiar minhas decisões até mesmo quando consideravam algo tão difícil, grata por me permitirem sonhar e por me apoiarem diariamente, mesmo tendo inúmeras preocupações. Sem sonhar e planejar com vocês tudo seria bem mais difícil.

Aos amigos e amigas que contribuíram tanto, desde uma companhia motivacional até contribuições substanciais na caminhada diária (sonhar junto e conquistar junto, substituição de aula, tradução de resumo, leitura de pesquisa, transcrição de áudios, mensagens diárias, e muito mais), vocês foram parte essencial do processo e caminhada. Vocês, meus caros colegas de profissão e amig@s nas folgas: Gabriela Mesquita, Dayse Rodrigues, Katiana Aires, Samuel Soares, Geane Martins, Francisco Leilson, Gigliane Batista e Maria Raquel. Aos meus queridos amig@s e família de vida: Antônio Hugo, Thayze Sátira, Maria Betânia, Lorena Lopes, Cátia Moreira, Pricylla Lorena, Vanessa Cezar, Simone Alves, Dhonattan Soares, entre tantos outros. Eterna gratidão por todo suporte, companheirismo e carinho!

E, especialmente, ao meu querido amigo Sidinei Esteves, colega de profissão que tanto me acompanhou e incentivou. Gratidão!

Meu profundo agradecimento para nossa querida professora Mônica Molina, pela oportunidade tão rica e única de ser sua orientanda. Por conseguir demonstrar, na prática, o significado de amor, luta e resistência por nossa profissão. Não consigo colocar em palavras todo o aprendizado e evolução que adquiri como sujeito, profissional e humano nos últimos anos convivendo com esse ser tão importante em diversos sentidos e dimensões. Eterna gratidão pela amizade, por tudo e muito mais!

Às professoras Rejane Cleide M. de Almeida e Shirleide Cruz por toda disponibilidade e pelas contribuições para este trabalho desde a qualificação. A professora Márcia M. Bittencourt Brito pela disponibilidade e valiosa contribuição. Gratidão!

Agradeço imensamente e sou grata pelas pessoas que tive a oportunidade de conviver e que se tornaram parceiros em determinados momentos; amigos e companheiros de luta para a vida, como o Grupo, carinhosamente, batizado de “Turma da Mônica”. Em especial, as minhas queridas companheiras de estudos, caminhada, parceria (diversas), carinho e energia

diária: Cleide, Lucimar, Patrícia e Leuzilda. Não esquecendo de todo apoio do Pedro, do Ângelo e Roble. Gratidão, amig@s! Seguimos caminhando.

Aos colegas da UnB, da Faculdade de Educação, pela companhia em diversos momentos e suporte sempre que necessário. Agradecimentos especiais para Marcos Barreto, Amaral, Deise, Rosi, Miriam, Karina Fares, entre outros, pelas diversas conversas no corredor ou qualquer outro espaço, convites, esclarecimentos, passeios e acolhimento, momentos assim tornam-se necessários quando se é novato em uma cidade.

Aos professores que tanto compartilharam conhecimento nos corredores, eventos e disciplinas. Especialmente para Kátia Curado e Benedetta Bisol, da Faculdade de Educação da UnB, e professor Idemar Vizolli, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT. Às professoras e professores da LEdoC de Planaltina. Agradecimentos sinceros ao carinho e atenção com seus educandos.

Agradeço imensamente por todas as contribuições e pesquisas dos professores da LEdoC/TOC para a realização da trabalho: prof.º Sidinei Esteves, prof.ª Rejane Cleide, prof.º Maciel Cover, prof.º Marcus Bonilla e prof.º Ubiratan Francisco.

Agradecimentos para todos do Quilombola Mumbuca. Especialmente os egressos e discentes da LEdoC/TOC da Comunidade, principalmente Railane, Silene e Euzivan. Muita gratidão por toda contribuição e suporte necessário, mesmo com condições tão adversas.

Agradecimentos à Prefeitura Municipal de Balsas-MA por tornar esse momento possível ao ofertar condições para a realização de um Curso de Mestrado.

Gratidão por todos os amigos e amigas, companheiros e companheiras que, de alguma, forma participaram e contribuíram com essa caminhada, muito obrigada por todos os momentos que compartilharam ou, simplesmente, por estarem presentes e se alegrarem com minhas conquistas e vitórias. Compartilhar conquistas as tornam maiores e mais significativas.

GRATIDÃO!!!

*Se eu puder evitar que um coração se parta,
Eu não terei vivido em vão;
Se eu puder evitar a agonia duma vida,
Ou acalantar uma dor,
Ou assistir um desfalecido melro
A voltar a seu ninho,
Eu não terei vivido em vão.*

Emily Dickinson

RESUMO

A pesquisa analisa como a Formação em Alternância, da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC): Habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), contribui com o fortalecimento territorial e afirmação da identidade quilombola na Comunidade Mumbuca, a partir da participação de parte de seus integrantes no curso. A base de fundamentação teórica e metodológica é o Materialismo Histórico-Dialético, nas categorias: historicidade, totalidade, contradição, mediação. Análise documental e entrevistas semiestruturadas foram técnicas utilizadas. A discussão sobre território e desenvolvimento territorial é realizada a partir de autores que desenvolveram e refinaram esse debate, como Raffestin (1993), Haesbaert (2006), Fernandes (2004, 2005), Saquet (2007, 2009, 2015, 2017), e que visa à construção do conceito de território na perspectiva social e como produto de contextos históricos. Para compreensão e construção a respeito da Educação do Campo e LEdoC usa-se Caldart (2001, 2010, 2011), Molina & Jesus (2004), Kolling; Nery & Molina (1999), Molina e Sá (2011), Santos (2009), Molina & Hage (2015, 2016), Pereira (2019), entre outras. A Formação em Alternância é abordada por Hage; Antunes-Rocha & Michelotti (2021). Apontam-se a partir das análises dos dados as contribuições dos tempos (Universidade e Comunidade), e suas atividades a partir dos olhares dos sujeitos da pesquisa. A Alternância promovida pela LEdoC/TOC visa contribuir e desenvolver o avanço entre o conhecimento científico e o conhecimento construído pelas comunidades, formar nesse sentido, sujeitos ativos em seus territórios e que consigam analisar e repensar de forma crítica a organização curricular de suas escolas, das realidades e contradições sociais no contexto geral e em seus territórios, e que possam registrar cientificamente suas experiências. Para os egressos a Alternância favorece a atuação em comunidade a partir, principalmente, da possibilidade de passar períodos em seus territórios promovendo práticas, ações e pesquisas que possam contribuir ou gerar conhecimento em diversas dimensões. Dessa forma, destaca-se que o TU e TC contribuem de forma significativa em função de possibilitar de forma intencional todo o processo e por toda carga teórico e reflexão sobre o conhecimento adquirido e produzido. Promovendo práticas que possibilite o fortalecimento de sua identidade e cultura, como também, formar gestores comunitários, e fornecer conhecimento para que haja luta e resistência para preservação e manutenção dos seus territórios, sociedade e cultura. Deve-se salientar que os resultados demonstram que a LEdoC/TOC, como intencionalidade do currículo, contribui de forma significativa para a formação de identidade do sujeito, o fortalecimento de vínculo, como também, sentimento de pertencimento com o território e a cultura quilombola.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação em Alternância, LEdoC, Desenvolvimento Territorial, Identidade.

ABSTRACT

The research analyzes how the Training in Alternance, of the Degree in Rural Education (LEdoC): Habilitation in Arts and Music from the Federal University of Northern Tocantins (UFNT), contributes to the territorial strengthening and affirmation of the quilombola identity in the Mumbuca Community, from the participation of part of its members in the course. The theoretical and methodological basis is Historical-Dialectical Materialism, in the categories: historicity, totality, contradiction, mediation. Documentary analysis and semi-structured interviews were techniques used in the process. The discussion on territory and territorial development is based on authors who developed and refined this debate, such as Raffestin (1993), Haesbaert (2006), Fernandes (2004, 2005), Saquet (2007, 2009, 2015, 2017), which aims to construct the concept of territory in the social perspective and as a product of historical contexts. To understand on Rural Education and LEdoC were used Caldart (2001, 2010, 2011), Molina & Jesus (2004), Kolling; Nery & Molina (1999), Molina and Sá (2011), Santos (2009), Molina & Hage (2015, 2016), Pereira (2019), among others. Training in Alternance is addressed by Hage; Antunes-Rocha & Michelotti (2021). From the data analysis, the contributions of the time (University and Community) and their activities from the perspective of the research subjects are pointed out. The alternance promoted by the LEdoC/TOC aims to contribute and develop the advance between scientific knowledge and the knowledge built by the communities, to form, in this sense, active subjects in their territories and who are able to analyze and critically rethink the curricular organization of their schools, realities and social contradictions in the general context and in their territories, and who can scientifically record their experiences. For graduates, Alternance favors community action, mainly from the possibility of spending periods in their territories promoting practices, actions and research that can contribute or generate knowledge in different dimensions. Thus, it is highlighted that the TU and TC contribute significantly in terms of intentionally enabling the entire process and for all the theoretical load and reflection on the knowledge acquired and produced. The promotion of practices that enable the strengthening of their identity and culture, as well as training community managers, and providing knowledge so that there is fight and resistance for the preservation and maintenance of their territories, society and culture. It should be noted that the results demonstrate that LEdoC/TOC, as a curriculum intention, contributes significantly to the formation of the subject's identity, the strengthening of bonds, as well as a sense of belonging to the territory and the quilombola culture.

Keywords: Rural Education, Alternance Training, LEdoC, Territorial Development, Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E IMAGENS

Imagem 01 - Identidade da Educação do Campo.....	72
Imagem 02 - Elementos estruturantes que integram a Triáde Conceitual Campo, Políticas Públicas e Educação.....	74
Imagem 03 - Esquema de Categorias de Análise – Transformação da Forma Escolar.....	76
Imagem 04 - Educação: Proposta Tradicional (Burguesa) e da Pedagogia Socialista.....	80
Imagem 05 - Distribuição Geográfica das Experiências de CEFFAs no Mundo.....	88
Imagem 06 - Princípios Inspiradores dos CEFFAs.....	89
Imagem 07 - Instrumentos Didático-Pedagógicos dos CEFFAs.....	90
Imagem 08 - Sequência de Três Tempos Formativos.....	91
Imagem 09 - Pilares dos CEFFAs.....	91
Imagem 10 - Movimento Contínuo e Dialético da Formação.....	95
Imagem 11 - Sete Componentes para a Materialização da Alternância Integrativa.....	96
Imagem 12 - Espaços de Aprendizagem.....	110
Imagem 13 - Interface Pesquisa e Extensão.....	112
Imagem 14 - Um pé de Capim Dourado (<i>syngonanthus nitens</i>) no campo, ilustrado abaixo por uma peça de artesanato feita de Capim Dourado no Quilombo Mumbuca.....	126
Imagem 15 - Rota da Viola de Buriti Criada pelo GQMP.....	153
Imagem 16 - Detalhe da Mestre Ditora sendo fotografada por diferentes fotógrafos enquanto demonstrava o modo de colher o Capim Dourado nas veredas.....	153
Imagem 17 - Nomenclatura da Viola de Buriti.....	155
Imagem 18 - Mestre Arnon na Viola de Buriti com o Mestre Josias em seu Violão de Buriti Tocando Juntos.....	155
Imagem 19 - Os Violeiros Mumbuquenses Maurício Ribeiro (esquerda), Horlei Tavares (centro) e Arnon Tavares (direita) Tocando e Cantando Juntos na Apresentação da X Festa da Colheita do Capim Dourado em 2018.....	156
Imagem 20 - Memorial do Quilombo Mumbuca no Dia da Inauguração em 15 de setembro de 2018.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Concepções de Território.....	47
Quadro 02 - Concepção de Desenvolvimento.....	51
Quadro 03 - Concepções de identidade.....	53
Quadro 04 - Campo do Agronegócio e Campo da Agricultura Camponesa.....	58
Quadro 05 - Marcos Legais e Normativos para a EdoC.....	62
Quadro 06 - A Alternância em Três Tempos em um CEFFA.....	90
Quadro 07 - Diferentes Tipos de Alternância.....	93
Quadro 08 - Marcos Legais da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.....	97
Quadro 09 - Perfil do Curso.....	103
Quadro 10 - Núcleo de Estudos de Formação Geral.....	105
Quadro 11 - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos.....	106
Quadro 12 - Núcleo de Estudos Integradores.....	107
Quadro 13 - Instrumentos de Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem na LEdoC/TOC.....	113
Quadro 14 - Capas dos livros Educação do Campo, Artes e Formação Docente.....	115
Quadro 15 - Unidades de Análise dos Dados.....	119
Quadro 16 - Paisagens da Comunidade Mumbuca.....	122
Quadro 17 - Imagens de Artesanato de Capim Dourado.....	123
Quadro 18 - Monografias das Egressas.....	139

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 - Tocantins, Bico do Papagaio e Tocantinópolis.....	25
Mapa 02 - Municípios do Tocantins e Maranhão com Estudantes da Educação do Campo da UFT Tocantinópolis.....	28
Mapa 03 - Território Quilombolas: Comunidades Quilombolas do Jalapão.....	30
Mapa 04 - Territórios e redes transfronteiriças de poder no Bico do Papagaio.....	41
Mapa 05 - Bico do Papagaio e seus municípios.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA - Área de Preservação Ambiental

APA-TO - Alternativas para Pequena Agricultura do Tocantins

ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais

AIMFR - Estatuto da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural

CEFFA - Centro Familiar de Formação por Alternância

CFR - Casa Familiar Rural

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CONAPE - Conferência Nacional Popular de Educação

Consuni – Conselho Universitário

COTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

EdoC - Educação do Campo

EFA – Escola Família Agrícola

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

GQPM - Grupo Quilombo Mumbuca de Pesquisa

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo

LEdoC/TOC - Licenciatura em Educação do Campo de Tocantinópolis

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragem

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MHD - Materialismo Histórico e Dialético

MMFDH - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

MFR - *Maisons Familiales Rurales*

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

NATURATINS - Instituto Natureza do Tocantins

PA - Pedagogia da Alternância

PJR - Pastoral da Juventude Rural

PPC - Projeto Político do Curso

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia

SESU - Secretaria de Educação Superior

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TC - Tempo Comunidade

TU - Tempo Universidade

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFNT - Universidade Federal do Norte do Tocantins

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UnB - Universidade de Brasília

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. PERCURSO METODOLÓGICO	22
1.1. Problemática da pesquisa	22
1.1.1. Objetivos da pesquisa	23
1.2. Universo da pesquisa.....	24
1.2.1. Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFNT, Campus De Tocantinópolis-TO	24
1.2.2. Comunidade Quilombola Mumbuca	28
1.3. Os caminhos da pesquisa	32
1.3.1. Desafios da pesquisa	33
2. UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA, CONCEPÇÃO DE TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	36
2.1. A Questão Agrária, o campesinato e os movimentos sociais do Campo brasileiro	36
2.2. O território e o desenvolvimento territorial.....	45
2.2.1. Abordagens e concepções de território	45
2.2.2. Desenvolvimento e identidade em uma perspectiva territorial	51
2.3. Território da Educação do Campo: Projeto Camponês de Educação	55
2.3.1. Educação do Campo: materialização da resistência camponesa	59
2.3.1.1. Retrocessos da Educação do Campo	65
3. UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA	69
3.1. Licenciaturas em Educação do Campo	69
3.1.1. Educação do Campo: fundamentos e princípios	70
3.1.2. Pensamentos pedagógicos norteadores da Educação do Campo	75
3.2. Aspectos teóricos e metodológicos da Formação em Alternância.....	82
3.2.1. Pedagogia da Alternância: historicidade e origem.....	83
3.2.2. Tipos de Alternância	92
3.2.3. Caminhos Legais.....	97
3.2.4. Organização do Curso e concepção de Alternância da LEdoC/TOC.....	100
4. FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O FORTALECIMENTO TERRITORIAL E DE IDENTIDADE.....	118
4.1. O Território, a Alternância e a Arte: fortalecimento da identidade quilombola	119

4.2. Formação em Alternância: possibilidade e desafios no caminho	131
4.2.1. Alternância e a Formação de Educadores: ressignificação da concepção de formação	135
4.3. TU e TC: contribuições e possibilidades.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS...	158
REFERÊNCIAS.....	163

INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma pesquisa de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa de Educação Ambiental e Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa tem o objetivo de analisar as contribuições da Formação em Alternância, materializada pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC): Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), anteriormente no período de criação da LEdoC era Universidade Federal do Tocantins (UFT), para o desenvolvimento territorial da Comunidade Quilombola Mumbuca, localizada no município de Mateiros-TO.

A partir da formação na Educação Básica e Superior em escola pública, pude compreender particularmente a importância da Educação pública na formação social e crítica dos sujeitos. Na primeira graduação e especialização (ambas em Geografia), pela até então Universidade Federal do Tocantins (UFT), pude construir minha base teórica e filosófica, que dialoga com os fundamentos da Educação do Campo. Após esse momento, procurei aprofundar na Licenciatura em Pedagogia, minha segunda graduação.

Como pesquisadora, a Geografia Agrária sempre foi motivo de admiração e motivação, partindo da atuação dos movimentos sociais do campo junto aos sujeitos camponeses, suas lutas por políticas públicas, além da formação de sujeitos que irão contribuir em seus territórios, comunidades e lugares. Dessa forma, nas atividades e pesquisas no decorrer da academia, observava com respeito à importância que os movimentos sociais do campo exerciam para a formação dos indivíduos. Observar esse processo despertava o interesse de participar, contribuir e pesquisar sobre um movimento que é dinâmico, orgânico e tão significativo. Movimento que corre na contramão do que é apontado como regular ou tradicional, ou que tradicionalmente é normatizado e apresentado como padrão e modelo a ser seguido.

Na realização da pesquisa do trabalho de conclusão de curso da graduação, sobre os impactos da Hidroelétrica de Estreito-TO para os sujeitos das colônias de pescadores de Carolina-MA e Filadélfia-TO, em 2010/2011 e, posteriormente, na Especialização, para a colônia de Estreito-MA, em 2012, dialoguei com lideranças regionais da Pastoral da Terra, o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragem) e outras para compreender a realidade dos pescadores e ribeirinhos após a construção do empreendimento e conseqüentemente a construção do reservatório. Embora o foco da pesquisa não estivesse direcionado para a Educação, os impactos socioambientais já se destacavam como um processo inquietante a

respeito das diversas contribuições das organizações sociais do campo para a formação e crescimento político dos sujeitos. Claro que essa é uma visão ampla e, inicialmente, sem nenhum aprofundamento teórico, porém, ali se tem uma semente plantada, de alguma forma, para posteriormente buscar compreender a riqueza e profundidade que é a Educação proposta pelos sujeitos do campo; como se organizam e os processos de luta e resistência que constroem, como também, o pensamento que sustenta e embasa tais práticas, embora muito parta das experiências adquiridas historicamente e na luta cotidiana.

A pesquisa surge a partir de experiências com a formação de professores, inicialmente com a participação e parceria em pesquisas, eventos e trabalhos sobre o curso Escola da Terra, desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins. E, posteriormente, participando de atividades do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Tocantinópolis-TO (LEdoC/TOC) como colaboradora com colegas docentes do curso. A partir das experiências, inicia-se um processo de envolvimento e interesse por pesquisar e contribuir para a produção de conhecimento na Educação do Campo.

Durante a graduação, foram realizadas aulas de campo, uma delas no Jalapão e, nesse período, foi possível observar as diversas comunidades que viviam na região e as dificuldades de infraestrutura básica, entre outros aspectos. Anos depois, retorno em um evento com colegas professores e uma turma da LEdoC/TOC no Jalapão, especificamente na Comunidade Mumbuca. Nesse período já estava construindo e amadurecendo uma pesquisa sobre as contribuições da LEdoC nas comunidades que atendia. Ao visitar Mumbuca e conhecer, embora brevemente seus sujeitos e riquezas culturais, considerei importante pensar em tornar possível uma pesquisa que registrasse as contribuições da LEdoC nesse território e toda suas construções histórico-culturais.

Destaca-se toda a importância e intencionalidade da LEdoC/TOC - no norte do estado do Tocantins, região com ampla diversidade de populações e povos no campo e carregada de conflitos -, idealizada em diferentes aspectos (físicos, teóricos, entre outros), e principalmente a organização curricular, para atender os trabalhadores e trabalhadoras, populações, movimentos e organizações sociais e toda pluralidade do campo, especialmente a região do Bico do Papagaio e entorno. Com objetivo de formar sujeitos que irão atuar como educadores em diferentes escolas da Educação Básica e contextos organizacionais de seus distintos territórios, a Educação do Campo desenvolve seu currículo e possui uma organização escolar, por meio da Alternância, como forma de articular a realidade dos sujeitos que vivem no campo, garantindo acesso e permanência à Educação. A forma de organização tem possibilitado e contribuído para a expansão da Educação do Campo e as Licenciaturas em EdoC.

A Licenciatura em Educação do Campo de Tocantinópolis tem como proposta metodológica a Pedagogia da Alternância (PA) com uma distribuição da carga-horária entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). O TU e TC são tempos e espaços distintos e complementares para realização de disciplinas e o trabalho pedagógico voltado para o estudo e aprofundamento teórico, como também de problematização da vida em comunidade a partir da compreensão teórica dos educandos.

A pesquisa tem como universo o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFNT de Tocantinópolis e um dos territórios em que o curso se materializa: a Comunidade Quilombola Mumbuca. A existência do curso na microrregião chamada Bico do Papagaio pode ser considerado como materialização das lutas e resistência das organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo do estado do Tocantins em uma região com diversos e complexos conflitos.

A Comunidade Quilombola Mumbuca (rodovia TO-110), localizada no município de Mateiros-TO, faz parte da microrregião do Jalapão, e está inserida na região do leste do estado formada pelo Parque Estadual do Jalapão e uma Área de Preservação Ambiental (APA), distribuído pelos municípios de Mateiros, São Félix do Tocantins, Novo Acordo e Ponte Alta. Mumbuca é uma povoado pequeno, em torno de 60 (sessenta) famílias e 400 (quatrocentos) habitantes, isolado e de difícil acesso, o local encontra-se em um Parque Estadual, região que tem ganhado notoriedade no cenário nacional devido a sua potencialidade turística. Entretanto, as populações locais convivem há gerações com a ausência de infraestrutura básica, entre outros direitos, situação comum para as comunidades quilombolas e a maioria da população residente na região.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é analisar as contribuições da Formação em Alternância a partir da LEdoC/TOC (Licenciatura em Educação do Campo: Habilitação em Artes e Música), na Comunidade Quilombola Mumbuca. A LEDOC/TOC do campus da UFNT de Tocantinópolis, município que se localiza à margem oeste do rio Tocantins, ao norte do estado. É um dos dois municípios do estado do Tocantins que possui o curso de licenciatura em Educação do Campo. O segundo é o município de Arraias, localizado no sudeste do estado, no qual está localizado um campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que também oferta a LEdoC.

Na sequência, apresenta-se a organização e estrutura do texto pensado a partir de valiosas contribuições da banca de qualificação que contribuiu para pensar as possibilidades metodológicas - no contexto da pandemia e todas as dificuldades geradas nesse período para a realização de uma pesquisa -, bem como as referências que foram utilizadas no decorrer da

pesquisa. A pesquisa, nesse sentido, torna-se um espaço de divulgação, luta e resistência de diversas pesquisas importantes na linha de Educação do Campo.

O capítulo I apresenta à problemática e a questão norteadora da pesquisa e seus objetivos. Em forma de síntese, é realizada uma contextualização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFNT, campus Tocantinópolis, como também da Comunidade Quilombola Mumbuca. São apontados ainda aspectos considerados importantes historicamente e algumas conquistas da LEdoC e da Comunidade. Neste mesmo capítulo, para uma melhor compreensão do trabalho, destacam-se os percursos metodológicos desenvolvidos, os procedimentos e as técnicas utilizadas.

O capítulo II busca contextualizar a questão agrária e a realidade do campo brasileiro para entender o cenário de luta e resistência dos povos, populações e comunidades do campo no Brasil. Na sequência, há uma construção conceitual de território e desenvolvimento territorial, apontando, ainda, a Educação do Campo como território de destaque nesse contexto. Ademais, são apontados alguns marcos da Educação do Campo até o nível superior, como a criação das licenciaturas, para assim iniciar a discussão de formação de educadores.

O capítulo III faz uma discussão sobre as Licenciaturas em Educação do Campo e sua intrínseca relação com a Formação em Alternância, trazendo uma discussão sucinta a respeito de seus marcos legais e da conceituação teórica dos temas. É realizada uma construção teórica dos tipos de Alternância desenvolvidos no Brasil, apresentados por diversos autores e pesquisas, realizadas em nível acadêmico. A partir da análise dos dois PPCs (Projeto Político do Curso), desenvolvidos até o momento, busca-se apontar a concepção de Alternância desenvolvida pela LEdoC/TOC.

O capítulo IV desenvolve aspectos fundamentais para a pesquisa desde o projeto inicial devido a sua complexidade, que é a busca por entender a relação entre a Alternância desenvolvida, a habilitação do curso (artes e música) e o território. Procura-se destacar a importância da cultura como matriz formadora e a arte em uma perspectiva política. E, a partir de análises dos dados, aponta as contribuições dos Tempos (Universidade e Comunidade) e suas atividades a partir dos olhares dos sujeitos da pesquisa para o fortalecimento territorial e de identidade. Pontua-se os projetos e ações desenvolvidos na Comunidade através da LEdoC/TOC a partir dos trabalhos acadêmicos utilizados na análise.

Por último, as considerações sobre a pesquisa realizada, a discussão e os elementos que foram levantados no início e no decorrer da pesquisa e sua importância para o desenvolvimento do texto. As contribuições para soluções encontradas com a finalidade de responder o problema e a pergunta estruturante da pesquisa. E, por fim, aspectos relevantes

encontrados no decorrer do percurso para a produção de conhecimento e resistência dos sujeitos no campo brasileiro.



VEGETAÇÃO DO CERRADO, SERRA DO ESPÍRITO SANTO
Fonte: Acervo Pessoal (2019).

CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentam-se os percursos seguidos para a construção da pesquisa, bem como os materiais utilizados na construção textual.

1.1. Problemática da Pesquisa

O curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), campus de Tocantinópolis, formou sua terceira turma de licenciados, tendo como público principal os sujeitos do campo. A LEdoC/TOC atende principalmente populações camponesas do estado do Tocantins, Pará e Maranhão, em especial membros da Comunidade Quilombola Mumbuca, localizada no município de Mateiros-TO, um dos municípios que formam o Parque Estadual do Jalapão.

As questões que se buscam responder estão relacionadas à educandas e educandos, à Formação em Alternância e ao desenvolvimento territorial. Nesse sentido, as questões levantadas são inquietações sobre as contribuições do curso da LEdoC, de Tocantinópolis, o tipo de Alternância, suas práticas e metodologias, e se os processos apontados possibilitam ou promovem um projeto antagônico ao modelo hegemônico de desenvolvimento territorial.

Ao considerar que a Comunidade Quilombola Mumbuca, com seus conhecimentos, saberes, modos de vida e tradições, já possui um projeto único em seu território, busca-se entender se a LEdoC e suas propostas contribuem de forma significativa dentro desse contexto; e, ainda, entender na pesquisa a relação da proposta de alternância desenvolvida pela LEdoC, a habilitação do curso, bem como suas contribuições para o território da Comunidade Quilombola.

Para o acesso à Educação no Brasil, os sujeitos do campo enfrentam inúmeros problemas, como a dificuldade de conciliar trabalho e estudos. Nessa perspectiva, o direito dos povos camponeses à educação é constantemente negado, evidenciando-se o descumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, artigo 22, que afirma “[...] o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino [...]” (BRASIL, 1996). No entanto, as atividades de ensino ofertadas aos sujeitos do campo ocorrem em períodos alinhados às atividades urbanas, dificultando a permanência em processos educativos, contribuindo com o afastamento das comunidades camponesas dos processos educativos regulares.

Nesse sentido, a proposta da formação a partir da Educação do Campo é inserir os sujeitos do campo em um contexto de educação capaz de atender suas demandas, bem como

suas especificidades. A Formação em Alternância realizada pela Educação do Campo tem contribuído para permitir o acesso dos sujeitos que vivem do trabalho no campo. Assim, é preciso destacar que a essência do desenvolvimento do sujeito da formação, bem como da sua comunidade, depende da proposta pedagógica ofertada.

Assim, para evidenciar discussões relacionadas à temática da Alternância, os questionamentos são orientados pela seguinte questão de pesquisa: como a Pedagogia da Alternância, desenvolvida pela LEdoC/TOC, bem como a habilitação em artes e música, contribui para impulsionar o desenvolvimento territorial e de identidade na Comunidade Mumbuca?

Dessa forma, propõe-se analisar a existência de possíveis colaborações proporcionadas, a partir do curso, para a Comunidade atendida. Com a finalidade de mostrar a importância da implantação da Formação em Alternância nas unidades de ensino que atendem os sujeitos do campo. Aponta-se como objeto de pesquisa: as contribuições da LEdoC/TOC (Licenciatura em Educação do Campo: Habilitação em Artes e Música) e sua proposta pedagógica na Comunidade Quilombola Mumbuca.

A pesquisa busca, portanto, responder questões relacionadas à formação de educadores do campo e a associação dessa formação com um projeto de desenvolvimento que ofereça qualidade de vida para as populações e povos do campo, especialmente a produção de conhecimento gerado a partir da interface dos saberes populares e científicos frutos desse movimento.

1.1.1 Objetivos da Pesquisa

OBJETIVO GERAL:

✓ Analisar de que modo a Formação em Alternância contribui com o fortalecimento territorial e com a afirmação da identidade quilombola dos integrantes da LEdoC/TOC pertencentes à Comunidade Mumbuca.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

✓ Estudar a compreensão teórica das categorias Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Territorial;

✓ Identificar a concepção e os elementos que orientam a Formação em Alternância da LEdoC/TOC.

✓ Compreender as contribuições da Alternância para a formação e atuação dos sujeitos quilombolas que frequentam a LEdoC/TOC em seu território.

1.2. Universo da pesquisa

É importante destacar que a pesquisa diz respeito às contribuições da Formação em Alternância desenvolvida pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus de Tocantinópolis. Dessa forma, é interessante conhecer alguns aspectos dos espaços de realização da pesquisa.

Para pesquisar sobre as contribuições da LEdoC/TOC a partir da proposta pedagógica (que funciona em alternância dos espaços e tempos formativos), nos territórios das comunidades que frequentam o curso, optou-se pela Comunidade Quilombola Mumbuca, um dos locais onde o curso territorializa-se, Comunidade que possui egressos em atividade e uma organização sociocultural importante em torno das atividades com Capim Dourado¹.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFNT, campus de Tocantinópolis, ao norte do estado do Tocantins está a uma distância de 529 km da capital, Palmas, na microrregião chamada Bico do Papagaio; e a Comunidade Quilombola Mumbuca, no município de Mateiros, está a 306 km da capital. Os dois municípios estão aproximadamente 830 km (googlemaps) de distância entre eles.

1.2.1. Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFNT, Campus de Tocantinópolis -TO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFNT de Tocantinópolis é uma vitória e marco importante para as comunidades e movimentos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo do estado do Tocantins. Principalmente a existência de uma licenciatura em Educação do Campo na microrregião chamada Bico do Papagaio, historicamente marcada por conflitos agrários, dessa forma, aponta-se a criação e existência do curso como a materialização das lutas e resistência.

O Bico do Papagaio é uma,

[...] área de transição entre Cerrado e Floresta Amazônica, é fortemente impactado com o estabelecimento da fronteira agrícola na região do extremo norte de Goiás (hoje Tocantins), sudeste do Pará e sudoeste do Maranhão. Fronteira agrícola impulsionada pelas cidades do agronegócio (Araguaína-TO, Marabá-PA e Imperatriz-MA) que se consolidam com incentivos à agricultura e pecuária de grande porte e a chegada das estradas para abastecimento de suprimentos, máquinas agrícolas e escoamento da produção (OLIVEIRA, 2020, 95).

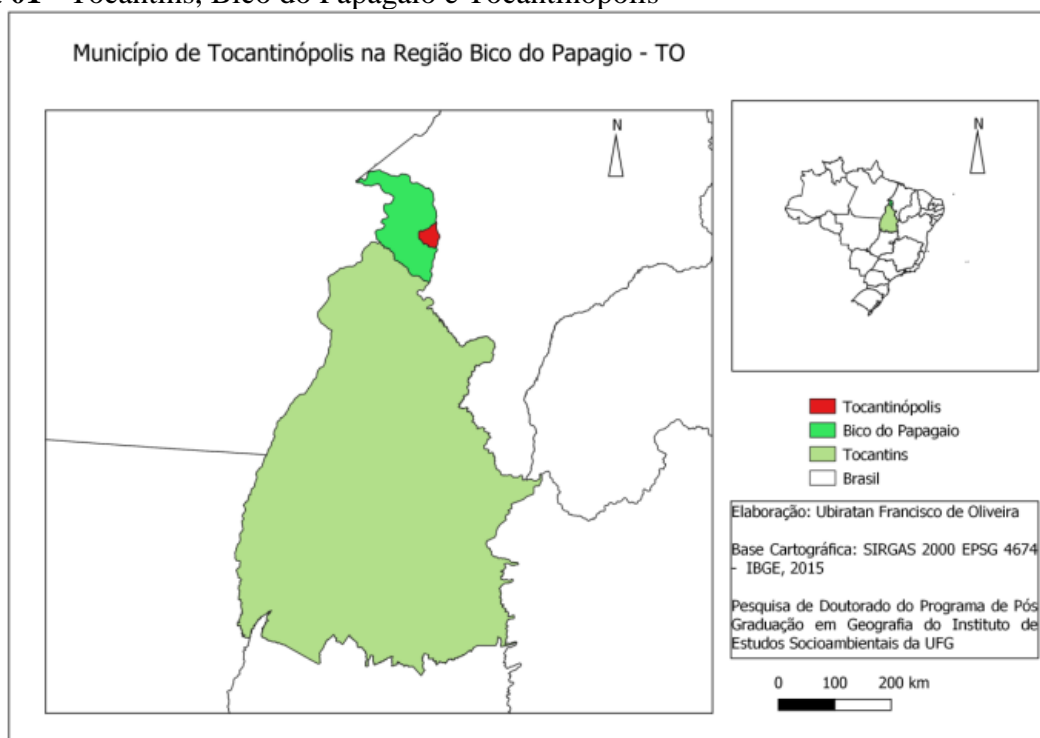
¹ Trata-se de uma vegetação popularmente chamada por Capim Dourado (*Syngonanthusnitens*), peculiarmente, de campos úmidos e veredas, encontrado em alguns lugares do centro-oeste, Tocantins e Bahia.

O município de Tocantinópolis localiza-se à margem oeste do rio Tocantins e tem origem entre os anos de 1813 a 1823, com a fundação de Boa Vista e, posteriormente, se torna o principal município da região Bico do Papagaio para o então extremo norte de Goiás. Um lugar de condições naturais, como clima e vegetação, que dificultavam seu acesso. O povo Apinajé e demais etnias, que chegaram pelos rios, habitantes da região e considerados “bravos”, retardaram o avanço dos bandeirantes na exploração do lugar, pois essa região era de interesse de governos provincianos (OLIVEIRA, 2020).

[...] intensificaram as bandeiras e as missões catequistas rumo ao sertão do norte goiano em busca de ouro e indígenas e, a partir dessas expedições, aldeias, vilas e cidades começaram a ser criadas entre o final do século XVIII e início do século XIX. Surgiram cidades como Marabá, no sudeste do Pará, Carolina, no sudoeste do Maranhão, São Vicente (hoje Araguatins) e Boa Vista (hoje Tocantinópolis), no antigo norte goiano, região do Bico do Papagaio, todas essas cidades formadas às margens dos rios Tocantins e Araguaia e em território Apinajé (OLIVEIRA, 2020, 84).

Pode-se observar no mapa a seguir a localização do município de Tocantinópolis dentro da microrregião que faz parte. Microrregião historicamente carregada de conflitos agrários não somente no estado do Tocantins, mas também em seu entorno, com estados vizinhos de divisa: Maranhão e Pará.

Mapa 01 - Tocantins, Bico do Papagaio e Tocantinópolis



Fonte: OLIVEIRA (2020, 18).

A criação e existência da LEdoC de Tocantinópolis é a territorialização de um projeto social e de sociedade, bem como de uma longa trajetória desenvolvida na perspectiva da Educação do Campo. Trajetória que teve como marco importante os projetos de formação continuada, para educadores que trabalhavam no campo e que eram expostos há diversos entraves muito comuns nas políticas locais, por exemplo, a permanência dos profissionais que não eram do quadro de carreira da rede de ensino. A pesquisa de Oliveira (2020), as obras de Silva *et al.* (2016), Silva (2018) são importantes trabalhos que destacam aspectos históricos da implantação da LEdoC/TOC desde a sua idealização, desde as experiências de cursos para formação dos trabalhadores e trabalhadoras e educadores do campo do norte do Tocantins até a consolidação e criação do curso de Licenciatura na região.

Nos anos de 2005 e 2006, a então SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) implementa em 12 estados, junto com as secretarias estaduais, o piloto do projeto chamado Saberes da Terra – Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Projovem Campo - Saberes da Terra), que visava promover ensino fundamental e qualificação profissional para sujeitos do campo, e formação continuada para profissionais da Educação (ALMEIDA, 2016, 36).

O Projeto Saberes da Terra foi um programa importante para os sujeitos camponeses e profissionais da Educação que atuavam no campo dessa região. E, em 2009, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), do Campus de Tocantinópolis, que ainda era UFT, aprova e concretiza uma pós-graduação em nível de especialização e aperfeiçoamento voltado para a Educação do Campo, especialização esta criada para os profissionais da educação vinculados ao projeto que já atuava anteriormente com esses sujeitos, o Projovem Campo - Saberes da Terra. Posteriormente à realização dos projetos e do curso de especialização, como o citado anteriormente, ocorreram eventos para debates, discussões e realização de documentos, como a I Conferência do Fórum de Educação do Campo do Estado e, dessa forma, começa-se idealizar a implantação de uma Licenciatura em Educação do Campo, na então UFT de Tocantinópolis.

É importante destacar que a Universidade Federal do Tocantins passou por um desmembramento de dois campus, Araguaína e Tocantinópolis, que passaram a fazer parte da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), criada com a Lei 13.856 de 8 de julho de 2019, com sede em Araguaína-TO. O processo de criação da LEdoC se inicia a partir do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012 lançado pelo MEC, e com criação com a Resolução nº 10 do Consuni, em 25 de setembro de 2013. No qual foram implantadas duas Licenciaturas em Educação do Campo no Estado do Tocantins, uma ao norte, no campus de Tocantinópolis, e uma ao sul no campus de Arraias.

O fator relevante que contribuiu para a materialização do curso no Campus de Tocantinópolis foi a demanda dos trabalhadores e trabalhadoras do campo manifestada pelas organizações sociais localizadas no Bico do Papagaio (que compreende 25 municípios), especialmente os assentamentos da reforma agrária (364 projetos de assentamentos com 24 mil famílias assentadas), com os quais também há parcerias para a realização de projetos de pesquisa e extensão, além de ter estudantes em cursos de graduação oriundos dessas e de outras comunidades camponesas. E especialmente como síntese da agenda criada a partir da I Conferência Estadual de Educação do Campo em 2013 para construir o curso em Tocantinópolis (ALMEIDA, 2016, 47).

A respeito da habilitação do curso, a UFT propôs no projeto inicial para área de Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música. Porém, não houve um alinhamento de ideias dentro do campus para escolha e definição curricular. (ALMEIDA, 2016, 46). Dessa forma, a escolha final foi à habilitação do curso para “Artes e Música”, que é uma habilitação inovadora dentre os demais 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo no país.

Desafio considerável se levarmos em conta que o curso propôs uma temática formativa que provocou pelo menos duas ousadias. A primeira diz respeito ao direito de acesso, por parte da população camponesa, aos saberes e práticas de uma área do conhecimento que tem sido historicamente ocupada por um pequeno grupo de pessoas. A segunda coloca a arte para além da distração, do lazer, da fruição ao reafirmar sua dimensão política, sua força como conhecimento criativo e transformador das estruturas instituídas (ANTUNES-ROCHA, 2016, 10).

Os movimentos sociais do campo foram e são fundamentais e responsáveis pelos trajetos e conquistas, por provocar e proporcionar momentos de discussões e proposições de ideias e documentos (como fóruns, conferências, dentre outros) que, posteriormente, viria se tornar realidade para as vidas que habitam esse pedaço do mundo, historicamente carregado de conflitos. É interessante apontar que os eventos regionais que foram citados não estão dissociados de toda luta que estava em discussão e realizada pelos povos do campo e de suas organizações sociais nacionalmente.

Nessa realidade e contexto, os movimentos sociais buscavam construir uma Educação do Campo voltada para uma política pública de educação e para uma educação de qualidade. Teve participação nos processos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Alternativas para Pequena Agricultura do Tocantins (APA-TO) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR). (ALMEIDA, 2016)

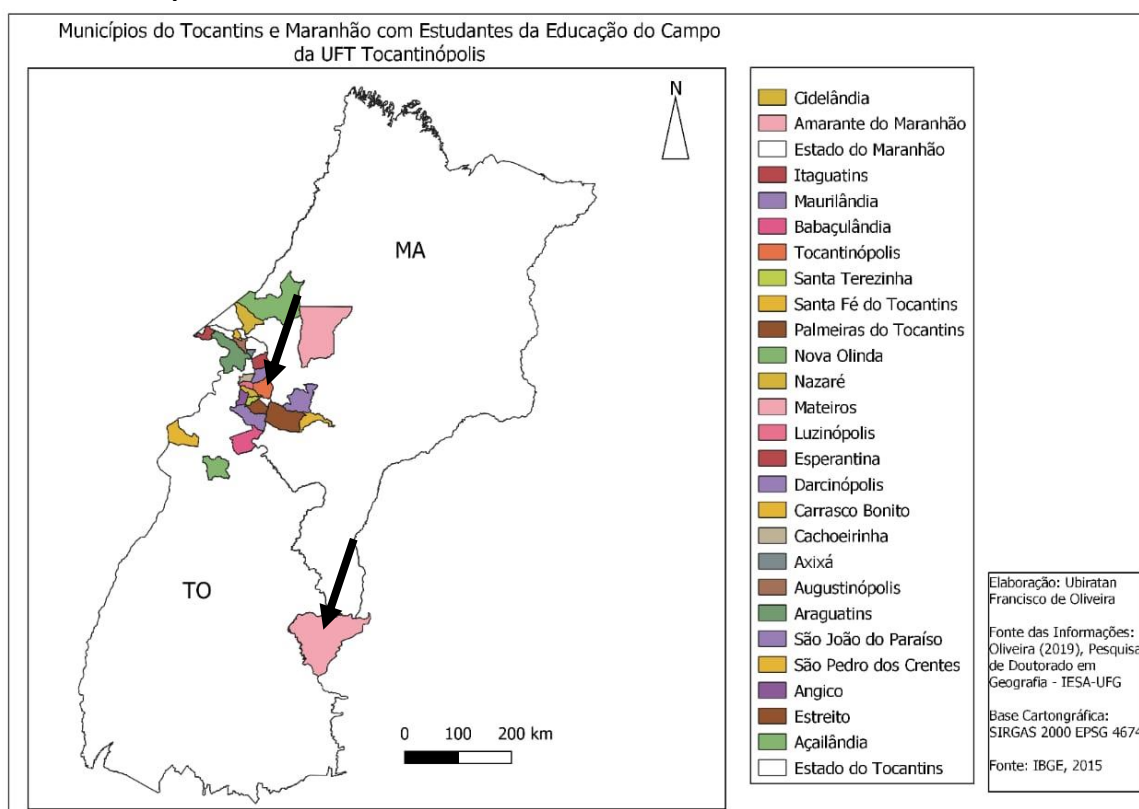
É necessário enfatizar que a participação e contribuição dos movimentos sociais que atuam nessa região, tanto na proposição, implantação e condução dos projetos que foram destacados e concretizados quanto na implantação do curso em nível de graduação focado na formação de educadores para a Educação do Campo. A LEdoC de Tocantinópolis teve sua

primeira turma no ano de 2014, editais nos anos de 2015, dois em 2016, um em 2020, 2021 e 2022, e possui atualmente três turmas de egressos, com 79 egressos, segundo dados da página oficial da Universidade.

1.2.2. Comunidade Quilombola Mumbuca

Um dos territórios que tiveram/têm educandos e egressos na LEDOC/TOC é a Comunidade Mumbuca, e busca-se analisar as contribuições da Licenciatura e como se materializa nesse território. No mapa a seguir, destacamos os municípios da LEdoC/TOC, ao norte, na microrregião chamada Bico do Papagaio e Mumbuca (Mateiros); ao leste, ambos no estado do Tocantins. Os municípios de Tocantinópolis e Mateiros estão a uma distância de aproximadamente 830 km (googlemaps).

Mapa 02 – Municípios do Tocantins e Maranhão com Estudantes da Educação do Campo da UFT Tocantinópolis



Fonte: OLIVEIRA (2020, 275). Adaptado.

A Comunidade Quilombola Mumbuca (rodovia TO-110), localizada no município de Mateiros-TO, faz parte da microrregião do Jalapão, e está inserida na região do leste do estado formada pelo Parque Estadual do Jalapão e uma Área de Preservação Ambiental (APA), distribuída pelos municípios de Mateiros, São Félix do Tocantins, Novo Acordo e Ponte Alta.

Mumbuca é um pequeno povoado em torno de 60 (sessenta) famílias e 400 (quatrocentos) habitantes, isolado e de difícil acesso. Sua localização é um Parque Estadual, já citado. Região esta que tem ganhado notoriedade no cenário nacional devido a sua potencialidade turística. Entretanto, as populações locais convivem há gerações com a ausência de infraestrutura básica, entre outros direitos, situação comum para as comunidades quilombolas e a maioria da população residente na região.

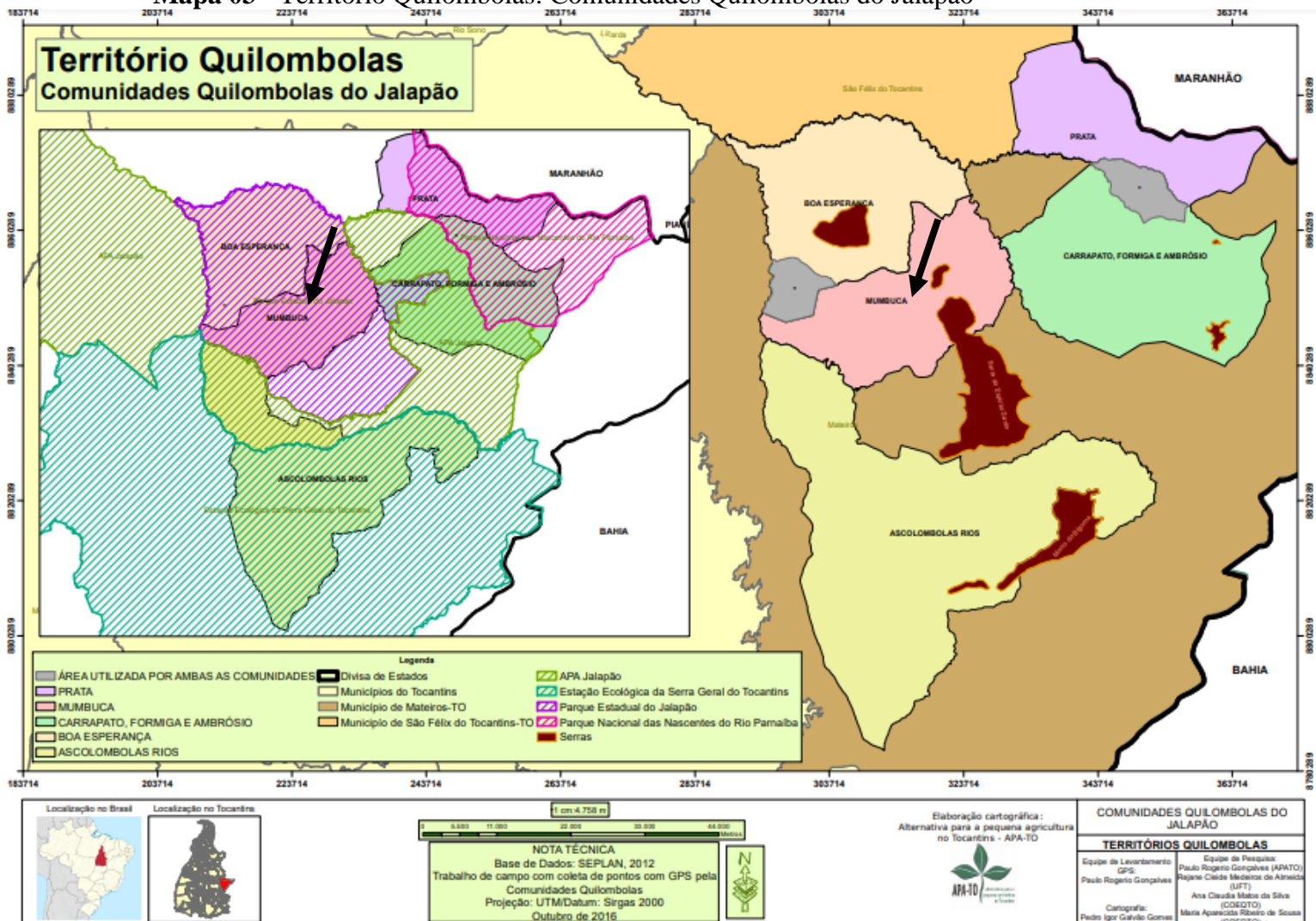
Não existem documentos que atestem a fundação da comunidade Mumbuca, nem dados oficiais sobre sua origem. As fontes escritas que falam da comunidade foram levadas a termo muito recentemente, porque resultam de pesquisas acadêmicas em sua maioria, que têm como base a memória dos moradores (SANTOS, 2020, 18).

Por não possuir documentos oficiais que forneçam informações sobre a fundação e origem, os trabalhos acadêmicos realizam sua contextualização histórica a partir dos relatos repassados às gerações na Comunidade. Aspectos culturais, em sua maioria, são de manifestações orais e começou a ser registrados por trabalhos de pesquisa realizados por sujeitos externos, bem como, da própria Comunidade em seus cursos de graduação e pós-graduação, incluindo as pesquisas realizadas pelos graduandos e egressos da LEdoC/TOC.

A história relatada nos trabalhos acadêmicos pesquisados e citados é de que a família originária do Quilombo migrou do estado da Bahia para o então estado de Goiás, fugindo da escravidão, da seca e da fome, encontrando no território, atualmente Mumbuca, indígenas que estavam de passagem e começaram a se relacionar, decidindo permanecer no lugar. A história coincide com relatos do ciclo do ouro do século XVII sobre a existência de grupos indígenas na região (SANTOS, 2020, 18).

É necessário ressaltar que a Comunidade, além de estar na região do Parque Estadual do Jalapão que, legalmente, proíbe diversas atividades, está localizada na destacada região chamada de MATOPIBA, acrônimo formado das iniciais dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Dessa forma, Mumbuca faz parte de uma região de extensão agrícola e de um Parque Estadual, região que desenvolve atividades econômicas vinculadas ao turismo e à fronteira agrícola do MATOPIBA. Na imagem a seguir, ilustra-se a localização dos povoados quilombolas no município de Mateiros.

Mapa 03 - Território Quilombolas: Comunidades Quilombolas do Jalapão



Fonte: ALMEIDA; MARTINS; MARIN, (2016). Adaptado.

Mumbuca foi reconhecida pela Fundação Palmares em 2006 e é uma Comunidade conhecida, principalmente, por ser pioneira na utilização do Capim Dourado para uso e confecção de artesanatos, bijuterias, entre outros, sendo reconhecidos no Brasil e no exterior. Um fator interessante é que a vegetação chamada popularmente por Capim Dourado (*Syngonanthus nitens*) é, peculiarmente, de campos úmidos e veredas, encontrado em alguns lugares do centro-oeste, Tocantins e Bahia.

Uma das características da Comunidade é todo o trabalho sociocultural em torno do Capim Dourado, desde o uso da matéria-prima de diversos produtos e artesanatos, até a realização anual, no período anterior ao colhimento do Capim Dourado, de um evento chamado Festa da Colheita.

A Festa da Colheita acontece desde 2008 no povoado Mumbuca (Mateiros/TO) em data que antecede ou no início do manejo sustentável do Capim Dourado, matéria prima do artesanato local, que é a principal fonte de renda da comunidade. Nesse evento acontece o planejamento da comunidade para a realização da colheita no

campo, apresentações artísticas e atividades culturais de integração com as comunidades vizinhas (BONILLA *et al.*, 2018, 253).

Pode-se destacar ainda a Viola de Buriti, instrumento musical criado pela Comunidade e repassado por gerações, o instrumento foi, recentemente, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), realizado por um trabalho conjunto entre um educador da LEdoC/TOC e a Quilombo, inclusive por meio de atividades protagonizadas por educandos do curso. Algumas práticas culturais tradicionais, como danças de roda e momentos em torno de fogueiras desenvolvidas, são questões particulares e intimistas da Comunidade, não algo exposto e divulgado como atração turística.

Entretanto, a presença do turismo é algo cotidiano, ao considerar a existência de recursos e belezas naturais no Quilombo e a exploração e uso turístico por alguns moradores e, em função da Associação Capim Dourado do Povoado de Mumbuca. O lugar possui um ambiente de exposição e comercialização dos materiais confeccionados, fator que estimula visitas constantes de turistas e comerciantes interessados nos produtos derivados do Capim Dourado.

A seguir, apresenta-se o texto da música *Tradição do Jalapão* escrita por participantes do Grupo Quilombo Mumbuca de Pesquisa (GQMP), incluindo egressos da LEdoC. A letra relata tradições sociais e históricas do grupo, e é necessária a submissão e autorização para a realização de trabalhos de pesquisa na Comunidade.

<i>Tradição do Jalapão</i>	<i>Vou falar o nome delas</i>
<i>Meus amigos eu vim aqui</i>	<i>Pra vocês que estão aqui</i>
<i>Mostrar minha tradição</i>	<i>Tem o cococatulé</i>
<i>Vimos de muito longe</i>	<i>O pequi e o buriti</i>
<i>Somos lá do Jalapão</i>	<i>Temos também a mangaba</i>
<i>Tem também o capim dourado</i>	<i>Cucuri e o murici</i>
<i>Que é lá do Jalapão</i>	<i>Eu canto esta canção</i>
<i>Deu início na Mumbuca</i>	<i>Com a viola de buriti</i>
<i>E espalhou pelo mundão</i>	
	<i>Por aqui vou encerrar</i>
<i>Eu vou falar do cerrado</i>	<i>Esta humilde canção</i>
<i>Que é lá do Jalapão</i>	<i>É com muita alegria</i>
<i>E as frutas que comemos</i>	<i>E amor no coração</i>
<i>Servem pra alimentação</i>	

1.3. Os caminhos da pesquisa

Para uma melhor compreensão a respeito da temática discutida em um trabalho de pesquisa de cunho acadêmico, é necessária, antes de tudo, uma discussão teórico-conceitual, já que a teoria, os conceitos e os métodos são aspectos científicos fundamentais no auxílio da reflexão espaço-temporal em qualquer período histórico.

Nesse sentido, é necessário entender aspectos que contribuíram para a evolução histórica da Formação em Alternância na construção de elementos que norteiam o debate sobre a Educação do Campo e a importância da Alternância para esta modalidade de ensino, além da sua construção a partir do acúmulo das experiências produzidas. Dessa forma, com essa proposta metodológica de formação, os sujeitos do campo conseguem permanecer nos processos formativos, os quais objetivam dialogar com suas particularidades.

Nessa perspectiva, são elencados aqui autores que discutem a temática: o conceito de território, o desenvolvimento e a identidade territorial, apontados como fruto de contextos históricos e em uma totalidade. Para isso, propõe-se desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo com base epistemológica e filosófica no Materialismo Histórico e Dialético (MHD). O estudo fundamenta-se no MHD buscando as categorias de análise: contradição, mediação, totalidade e historicidade, as quais permeiem toda a estrutura do texto, atuando como base e sustentação.

Uma pesquisa de cunho social pautada no MHD exclui a pretensão da neutralidade, porém não deixa de possuir a objetividade do conhecimento e fundamentação teórica como forma de verificar a verdade nas instâncias sociais e históricas. Nesse método, o pesquisador busca ir além da aparência, no nível da realidade, para chegar e apreender a essência, estrutura e dinâmica do objeto, além de apreender o objeto como um processo. (NETTO, 2011, 22)

Nesse sentido, o MHD é fundamental para a compreensão e apreensão da essência para revelar a real realidade, bem como para a produção e relações sociais, pois a realidade não se mostra em sua face exposta superficialmente. Para compreensão e apreensão da realidade em suas múltiplas determinações, é importante a organização e aprofundamento conceitual e elencar categorias para compreender as relações e articulações do objeto.

No materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade. Se um objeto do pensamento é mantido isolado, ele se imobiliza no pensamento, é apenas uma abstração metafísica. Porém, a abstração é uma etapa intermediária que permite chegar ao concreto; dessa maneira, aquele que

procura captar o real sem ter passado pela abstração não é capaz de captar o essencial, o concreto, mantém-se no superficial, no aparente. A aparência é um reflexo da essência, da realidade concreta; o reflexo é, pois, transitório, fugaz e pode ser facilmente negado, superado pela essência (MASSON, 2007, 109).

A importância do método utilizado na pesquisa destaca-se nas ciências sociais, pois busca entender os fenômenos para além da aparência, tornando-se um recurso fundamental na compreensão da realidade. Marconi e Lakatos (2008) consideram um método dinâmico de interpretação e da totalidade real, a forma da pesquisa que considera os fatos parte integrante dos contextos sociais, políticos e econômicos destinados a uma pesquisa qualitativa.

Considerando a ideia de Richardson *et al.* (2007), com a utilização do método qualitativo, a pesquisa fundamenta-se, principalmente, em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de meios estatísticos na análise dos dados. Dessa forma, tem-se como base para a análise os conhecimentos teóricos e empíricos que permitam atribuir cientificidade com a relação dinâmica entre o mundo real, o sujeito e a interpretação dos fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário o uso dos seguintes meios: entrevistas semiestruturadas, análises documentais e a pesquisa bibliográfica. A justificativa para o uso da entrevista semiestruturada é que, segundo Whitaker (2002), a técnica possibilita obter uma visão geral do problema pesquisado. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três educadores, envolvidos em atividades e projetos na comunidade; e três egressos do curso, que são do Quilombo Mumbuca e que residem e participam de grupos, associações que atuam na escola local. Os sujeitos entrevistados são importantes para buscar conhecer quais projetos e trabalhos foram e ainda estão sendo realizados nas disciplinas desenvolvidas e no Tempo Comunidade da graduação, e quais necessidades e demandas locais elas atendem.

1.3.1. Desafios da pesquisa

A partir do primeiro semestre de 2020, com a pandemia do COVID-19, grandes foram as dificuldades enquanto seres humanos de continuar realizando pesquisa em um momento difícil, incerto e (des)velador. Levantar todos os dias, ver e sentir, para quem tem o mínimo de empatia, os sentimentos que esse momento gerou foram mais que difíceis. A dor de ter amigos e familiares hospitalizados, a dor de perdê-los, a dor da incerteza, de não saber se estaria vivo para o próximo aniversário ou natal tornou os caminhos da pesquisa ainda mais duros. Sentar todos os dias para realização das atividades de leitura, escrita e produção de conteúdo ou material de disciplinas sem saber se seriam finalizadas tornou-se um sentimento

constante e, em muitos momentos, sufocante e solitário, e não somente em função da necessidade de isolamento social.

Ademais, o momento mostrou-se revelador, pois a sociedade brasileira, no enfrentamento da crise de uma pandemia, evidenciou suas mazelas veladas e revelou seus problemas e desigualdades sociais de forma mais intensa, mostrando as lacunas e ineficácias das políticas públicas e da ação do Estado. Ao realizar uma análise, mesmo que de forma superficial, dos números durante a pandemia, obtêm-se informações de como a sociedade brasileira é excludente, desigual e marginalizadora, e, para os povos do campo, a situação de exclusão é ainda mais crítica. E, quando se fala de números, os referidos são os mais de 680 mil óbitos (dados de agosto de 2022), oficialmente, que a COVID-19 acarretou no Brasil, nem como os números de pobreza elevados, realidade enfrentada diariamente por parte da população brasileira.

Em uma realidade acadêmica, foi necessário forçar uma adaptação com aulas e demais atividades ou eventos de forma remota. Enquanto as pesquisas tiveram que passar por diversas mudanças, e em muitas situações, alterações, pois no caso dessa pesquisa, na linha de Educação do Campo, em uma Comunidade Quilombola de difícil acesso e com somente uma conexão de acesso à internet, que é a da escola, foram inúmeras as dificuldades de comunicação. Assim, considerando que pesquisa de campo ou visitas *in loco* era algo que não seria possível durante a pandemia e isolamento social, fez-se necessário buscar alternativas de reuniões e grupos de conversa de forma remota. Entretanto, as dificuldades de comunicação foram muitas, até mesmo casos de novas adaptações, pois o planejamento mesmo com mudanças não seria possível para realização.

Para tanto, com a necessidade de seguir adiante, tornou-se necessário criar alternativas para ter informações e dados para a realização desse trabalho. Tem-se o entendimento de que em outro momento, a coleta de dados e seus resultados dariam uma condição mais ampla para compreender e analisar o objeto dessa pesquisa, no entanto, as informações resultantes de entrevistas e os dados encontrados em trabalhos acadêmicos nos fornecem condições básicas e importantes para desenvolver a pesquisa com rigor metodológico e científico.



SERRA DO ESPÍRITO SANTO, JALAPÃO (MATEIROS-TO)
Fonte: Acervo da Autora (2019).

CAPÍTULO II – UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA, CONCEPÇÃO DE TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

2. UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA, CONCEPÇÃO DE TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para melhor compreender a construção de uma Educação na perspectiva do/no Campo, faz-se necessário uma contextualização a respeito do modelo agrário brasileiro e destaque da ideia de movimento social que se discute. A organização social do campo é um importante construtor para as mudanças realizadas no cenário rural brasileiro, principalmente, para a realidade do campo e a reformulação das políticas de Educação do/no campo.

2.1. A questão agrária, o campesinato e os movimentos sociais do Campo brasileiro

Na literatura sobre a temática há correntes teóricas que divergem a respeito da definição de camponês como uma classe que estaria desaparecendo, bem como interpretações sobre a atualidade da categoria campesinato. Dessa forma, justificado pelo uso da nomenclatura no decorrer do trabalho, é necessária a definição do termo em diálogo com sua compreensão histórica, na perspectiva das populações e comunidades do campo.

Para Ariovaldo U. de Oliveira, o capitalismo gera, a partir do movimento entre as forças produtivas e as relações de produção, um conjunto de ações simultâneas, contraditórias, combinadas e desiguais no campo com a promoção da união entre o processo de industrialização e a agricultura. O campesinato se origina a partir dessas relações e suas contradições, ou como própria contradição deste processo, e estas relações acontecem no território. Na concepção do referido autor, o capitalismo é contraditório, e mesmo que o camponês, inicialmente, não seja tradicionalmente visto como parte deste modelo econômico de produção surge dentro do próprio sistema relações não capitalistas, como “o aumento do campesinato na agricultura, no próprio processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção” (OLIVEIRA A., 2007, 11).

(...) o campesinato (...) deve ser entendido como de *dentro* do capitalismo e não de *fora* deste, (...). O campesinato deve, pois, ser entendido como classe social que ele é. Deve ser estudado como um trabalhador criado pela expansão capitalista, um trabalhador que quer entrar na terra. O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e)migrar. Dessa forma, ele retorna à terra mesmo distante de sua região de origem. É por isso que boa parte da história do campesinato sob o capitalismo é uma história de (e)migração (OLIVEIRA A., 2007, 11).

Historicamente sabe-se que as populações que vivem no/do campo em nível nacional convivem em um cenário de conflitos, diversidades e mudanças. Mudanças caracterizadas em função principalmente de planos desenvolvimentistas produzidos por grupos hegemônicos

com o argumento de desenvolvimento de espaços que, para o capital e principalmente o agronegócio, são apresentadas como “atrasadas” e “não desenvolvidos”.

O campesinato como classe, embora esteja distribuído por diversas regiões do globo, apresenta padrões e tendências no que se refere à política, bem como, o social, atuando de forma semelhante. Caracterizado por um “modo de vida” próprio de viver em grupo (SHANIN, 2005, 2-3). Desse modo, podemos considerar o camponês como uma força de resistência perante o capitalismo seu modo de produzir no campo, pelo simples fato de existir. Aqui, destaca-se a agricultura camponesa como aquela que,

[...] não é adepta do produtivismo, ou seja, produzir uma única cultura e com exclusividade para o mercado e nem se utiliza predominantemente de insumos externos. **Seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais.** Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e por conseguinte os índices de desenvolvimento estão entre os maiores (FERNANDES & MOLINA, 2004, 42).

Em oposição a esta lógica camponesa e familiar de organização da agricultura está o projeto hegemônico no país, baseado no modelo da agricultura capitalista também conhecida como agronegócio. No Brasil, a partir de 2000, tanto no senso comum, quanto acadêmico e jornalístico, passaram a usar a nomenclatura *agronegócio* para “[...] referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários” (LEITE & MEDEIROS, 2012, 81).

[...] a generalização do uso do termo agronegócio, mais do que uma necessidade conceitual, corresponde a importantes processos sociais e políticos que resultaram de um esforço consciente para reposicionar o lugar da agropecuária e investir em novas formas de produção do reconhecimento de sua importância. Ela indica também uma nova leitura de um mesmo processo de mudanças, acentuando determinados aspectos, em especial sua vinculação com o cotidiano das pessoas comuns (LEITE & MEDEIROS, 2012, 85).

O modelo socioeconômico predominante, no que tange ao poder econômico do campo brasileiro pautado no agronegócio visando o comércio externo, tem como característica a exclusão dos pequenos agricultores camponeses. Em função de insatisfações e com o surgimento dos grupos de movimentos sociais oriundos do campo, os camponeses começam a se apresentar como sujeitos ativos no cenário das políticas públicas nacionais, mas sempre por meio de muita luta e resistência, e em muitos casos sofrendo opressões violentas. É neste contexto que se tem a construção de uma proposta de paradigma divergente da hegemônica.

Na compreensão da questão agrária brasileira é central a análise do enfrentamento entre campesinato e as formas de manifestação do capitalismo no campo, sejam elas

consideradas produtivas (agronegócio), ou de caráter especulativo e rentista (latifúndio). Na conflitualidade entre camponeses e o agronegócio verifica-se um conjunto de ações assentadas no território que se erguem como parte das estratégias de existência, resistência e expansão de ambos os modelos de desenvolvimento.

Nesse contexto, com tantas diferenças e desigualdades acirram-se os conflitos no campo e aprofundam-se os processos de segregação e relações de poder de forma desigual. Como força do campo brasileiro os movimentos sociais surgem e iniciam frentes de luta contra as desigualdades existentes no campo, que para o capital é um contexto de atraso a ser “desenvolvido”. “Conflitos sociais no campo, no Brasil, não são uma exclusividade de nossos tempos. São isto sim, uma das marcas do desenvolvimento e do processo de ocupação do campo no país” (OLIVEIRA A., 1996, 11).

De acordo com Oliveira A. (1996, 11), o território do capital no Brasil foi construído em detrimento do território indígena desde os primórdios do período colonial. Provavelmente, nesse momento histórico, iniciam-se as inúmeras lutas entre desiguais que teríamos no decorrer da história. Luta entre a expansão do capital e acumulação de riquezas, de um lado, embora bem no início, e luta dos indígenas, do outro lado, que o autor chama de “filhos do sol”, para manutenção do seu espaço e território que foi invadido.

Dessa forma, a questão agrária é um aspecto fundamental de discussão no cenário nacional, sendo pensada nesse sentido a partir da origem desse termo no final do século XIX, como uma questão não somente restrita aos limites do Estado. A discussão pode ser ampliada de forma dialética para além de uma questão nacional, em função de forças internas e externas que atuam no território de um determinado país (YEROS, 2007, 151).

Para João Pedro Stedile (2012, 641), “o termo questão agrária é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra. [...]”. Para o autor esse termo ou área do conhecimento está vinculado ao modelo ou estrutura socioeconômica do rural de um determinado país, em sua totalidade, não somente os problemas e dilemas.

Desde sua origem, a questão agrária no Brasil está vinculada há um modelo segregador e expropriador que visa somente à expansão do capital, a partir dos latifúndios e do agronegócio. E a luta, dos camponeses que são excluídos do campo por diversas formas, é pela busca de um modelo que possibilite um salto em função da superação do modelo hegemônico vigente no campo.

Na compreensão da questão agrária brasileira é central a análise do enfrentamento entre campesinato e as formas de manifestação do capitalismo no campo, sejam elas

consideradas produtivas (agronegócio), ou de caráter especulativo e rentista (latifúndio). Na conflitualidade entre camponeses e o agronegócio verifica-se um conjunto de ações assentadas no território que se erguem como parte das estratégias de existência, resistência e expansão de ambos os modelos de desenvolvimento (ROOS, 2012, 1).

Desse modo, tem-se o enfrentamento do campesinato, apresentado pela agricultura camponesa e o agronegócio, e toda sua complexidade nas relações produtivas que envolvem o rural e a indústria. O embate e resistência contra o modelo que vem sendo imposto no campo brasileiro geram conflitos, mas também, protagonistas na luta por um campo para todos. Esse movimento de forças antagônicas no campo brasileiro é que proporciona forças para o campesinato existir.

O campo no Brasil é marcado por violentos conflitos, e em diferentes contextos, surgiram atores político-sociais que disputavam pela/na terra. Os sindicatos e os movimentos sociais são de grande importância para o surgimento de identidades políticas em defesa do camponês e dos seus direitos. No que tange a região pesquisada, sabe-se que tem configurado em nível nacional um cenário de muitos conflitos e de grandes mudanças, principalmente para as populações do campo da Região Amazônica do estado do Tocantins, inserido na Amazônia Legal. A Região do Bico do Papagaio, norte do estado, tendo como entorno e limites os estados do Maranhão e Pará, é uma região marcada por conflitos e violências, principalmente quando relacionados à luta pela terra e contra a desapropriação causada pela concentração de terras e recentemente pela produção energética.

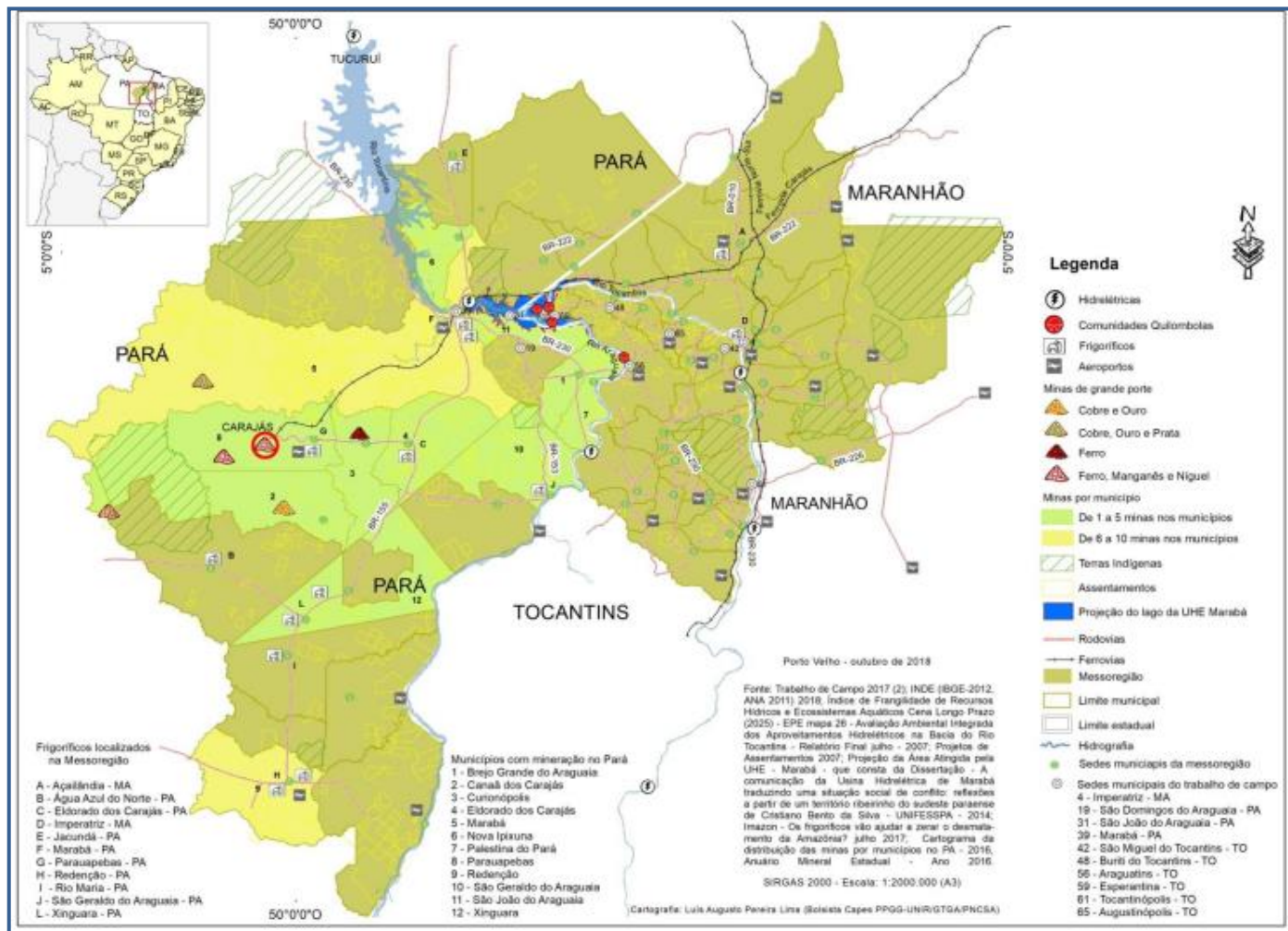
A Amazônia, a partir da década de 1960, após planos desenvolvimentistas do Governo Federal, na busca de um possível povoamento da região, se transforma “[...] em um cenário de enormes tensões e conflitos onde as antigas imagens que da região se tinha cederam lugar a outra de devastação, de exploração, de violência e resistência” (GONÇALVES, 2008, 13). Para tanto, é possível apontar os trabalhos de Jesus (2014), Chaves (2015), Santos L. (2019) e Oliveira (2020), os quais discutem os conflitos no norte do estado do Tocantins, na micro região do Bico do Papagaio. Região historicamente marcada por conflitos agrários de sujeitos sociais distintos, que lutam pela permanência e acesso à terra.

Essa região do entorno dos rios Araguaia e Tocantins, também estrategicamente localizada no eixo da rodovia Belém-Brasília cruzando com a Transamazônica e próxima às áreas de prospecção mineral de Carajás, "precisava ser apaziguada a qualquer preço" na concepção dos militares. Ela conquistou uma reputação de violência, pois foi exatamente por conta da situação de repressão vivida em todo país que esses guerrilheiros urbanos, decidiram transferir-se para as áreas rurais. O governo montou as campanhas militares no sentido de liquidar os guerrilheiros e todos aqueles que os estivessem apoiando e colocando em risco a segurança nacional (CHAVES, 2015, 21).

O processo de ocupação da região que destacamos se transformou, em função da localização, como principal acesso para a Amazônia Legal. E “[...] com a chegada da Belém-Brasília, muitas empresas passaram a se instalar nessa região e a terra começou a ser vista, por quem chegava ali, (fazendeiros e grileiros), como mercadoria de muito valor. Isso levou a uma grande disputa de terras, gerando diversos conflitos” (JESUS, 2014, 59).

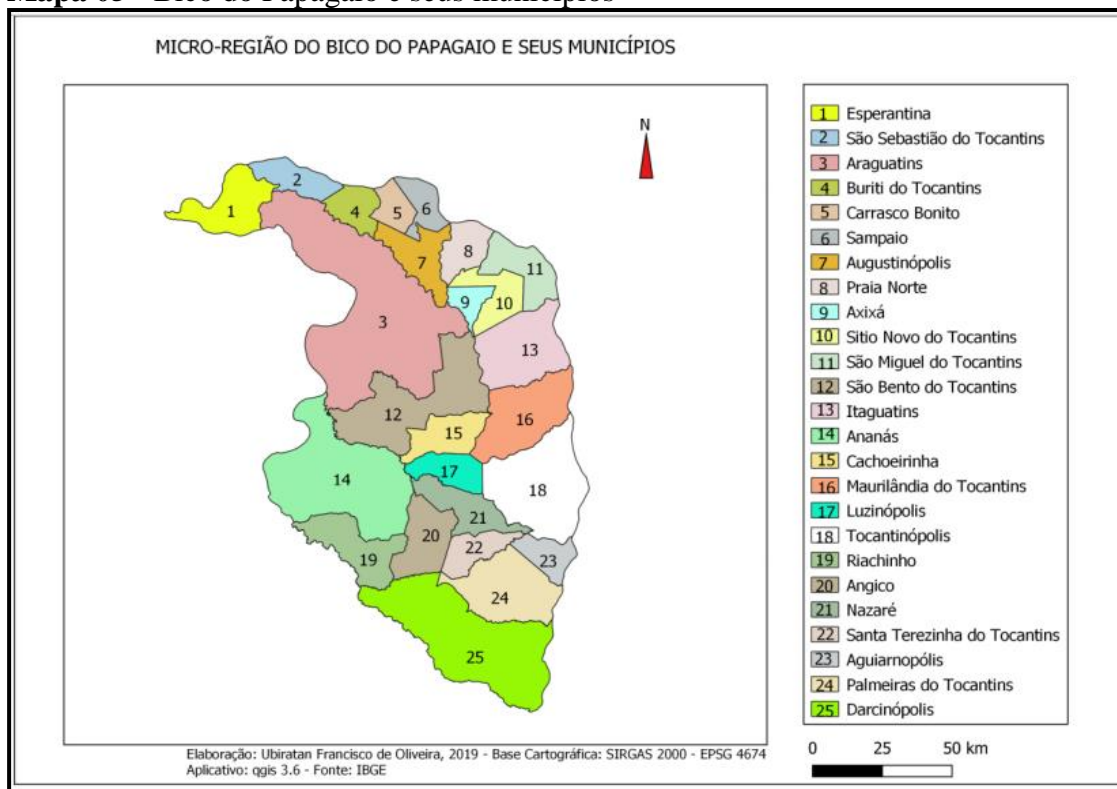
Santos L. (2019) discute os conflitos territoriais na mesorregião do Bico do Papagaio no final do século XX, e aponta como um território com uma diversidade de sujeitos que lutam pela terra ou permanência nela. Os conflitos no campo neste território são diversos em função de projetos de mineração, hidroelétricas, pecuaristas, entre outros. Um aspecto marcante historicamente neste contexto é a pouca eficiência, em alguns períodos até mesmo a ausência, do Estado para contribuir com políticas públicas que auxiliem as comunidades do campo na discussão de uma diversidade de sujeitos, como os indígenas, quilombolas, posseiros, garimpeiros, quebradeiras de coco, ribeirinhos, entre outros, que vivem há gerações neste território. O mapa a seguir destaca as atividades e infraestruturas implantadas nas últimas décadas, a partir de 1960, na mesorregião que o Bico do Papagaio está inserido.

Mapa 04 - Territórios e redes transfronteiriças de poder no Bico do Papagaio



Fonte: SANTOS L. (2018), elaborado por LIMA (2018).

Essa proposta de desenvolvimento para a região a partir de 1960 acarretou em conflitos pela terra, pois este território passou a ser visto com interesse para grandes investimentos e projetos, provocando a expropriação de uma diversidade de sujeitos ou a supervalorização de seus territórios para o capital, o que ocasionou muitos danos e mudanças nas vidas das populações que ali residiam originalmente. Na sequência, tem-se a microrregião do Bico do Papagaio no estado do Tocantins e seus municípios, incluindo Tocantinópolis.

Mapa 05 - Bico do Papagaio e seus municípios

Fonte: OLIVEIRA (2020, 64).

A região amazônica, embora fosse (e de forma totalmente equivocada, ainda é), considerada um vazio demográfico, sempre foi habitada por distintos povos e comunidades que vivem no/do campo, os quais possuem sua forma de viver e explorar a natureza. Formas estas que não são consideradas pelo capitalismo, por não proporcionar um rápido lucro e um acúmulo de capital. Assim, têm-se os conflitos entre formas diferentes de uso da natureza: de um lado, uma exploração violenta do homem e dos recursos naturais; de outro, a luta contra a exploração a partir da reivindicação de direitos e melhores condições de vida.

Assim, por meio dos movimentos sociais, o camponês se insere no cenário político, se tornando um sujeito importante para a classe à qual representa. Na sequência, Almeida A. (2004) destaca a importância da organização social e política dos camponeses no geral, especificamente na Amazônia.

Nas suas últimas décadas, estamos assistindo na Amazônia ao advento de novos padrões de relação política no campo e na cidade. Os movimentos sociais, que desde 1988 vêm se consolidando fora dos marcos tradicionais do controle clientelístico e tendo nos sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais uma de suas expressões maiores, conhecem no momento atual certos desdobramentos, cujas formas de associações e luta escapam ao sentido estrito de uma organização sindical, incorporando fatores étnicos e critérios ecológicos, de gênero e de autodefinição coletiva que concorrem para relativizar as divisões político-administrativas e a maneira convencional de encaminhar demandas aos poderes públicos [...] (ALMEIDA A., 2004, 163).

Os movimentos sociais revelam cada vez mais sujeitos políticos, importantes não só dentro dos próprios movimentos, mas também dentro do cenário político nacional. Eles trazem mudanças significativas na luta por direitos. “A surpreendente novidade que o campo nos oferece hoje é a sua força de transformação política. Não se trata de um simples movimento que cessaria no dia que se realizasse a sonhada Reforma Agrária” (ALMEIDA A., 2004, 163).

Nesta perspectiva, os movimentos sociais que tem origem no campo possuem importância histórica no contexto de luta, resistência e construção de modelos distintos dos que detém o poder e o capital. Os movimentos buscam uma lógica para construir um modelo de campo para todos os sujeitos que vivem nele, pois mobilizam, agregam e formam indivíduos para participação e ação para a construção do novo, desafiando, nesse sentido, as forças do capital.

A noção de Movimentos Sociais usada no trabalho é de mobilização, conscientização e organização coletiva que proporciona a compreensão da realidade e de toda a conjuntura que ocasiona os problemas e dificuldades enfrentadas, entendendo que as dificuldades encontradas na realidade vivida fazem parte de um projeto de sociedade imposto por um modelo de produção no qual se encontra inserido. Para coadunar tal entendimento e proposta de movimento social aponta-se que,

Os movimentos sociais constituem-se, desta forma, em um aperfeiçoamento da consciência da sociedade em relação aos direitos, uma vez que concretizam, na forma de organização social, a elevação da consciência individual para a consciência coletiva, a elevação do nível cultural dos cidadãos e cidadãs, na medida em que superam a busca isolada pelas soluções de seus problemas imediatos e ascendem à busca coletiva. Quando compreendem que as razões e as causas de seus problemas não são isoladas, mas dizem respeito às circunstâncias da luta de classes (SANTOS C., 2009, 28).

Dessa forma, o movimento proporciona um discurso encontrado na luta cotidiana, uma realidade construída, pequenas vitórias, que tornam a realidade vivida menos cruel e com possibilidades de melhores condições. Construindo, assim, uma melhor perspectiva pela introdução nos movimentos, esclarecendo à brusca e rápida mudança de suas realidades.

A luta pela formulação do novo cria sujeitos ativos, transforma vidas, forma sujeitos políticos, na sua realidade, formando gestores. Os camponeses encontram no movimento social, inspiração para lutar, representatividade de sua classe, que escolhe suas próprias lideranças e que veem surgir naturalmente, a partir da necessidade em muitos casos. E, assim, “encarar a *luta política* como forma superior de embate capaz de produzir mudanças que

traduzam a organização do espaço geográfico com correspondência social.” (GOMES, 1990, 67). A poesia a seguir retrata claramente a incessante luta política dos movimentos sociais:

Aos 20 anos

(Moisés Ribeiro - Militante do MAB)

*Aos 20 anos sou moço, sou moça
Ainda adolescente
Forjado/a na luta diária contra os muros
Que impedem nossa liberdade*

*Ainda sonhamos
Pois nossa juventude nos move para isso*

*Ainda jovens nos fizemos adultos
Sob chuva, sol e lona
Até que tivéssemos de novo um pedaço de chão*

*Nossos pés fincados no chão de nossa história
Já fizeram marcha de sul a norte rumo ao horizonte da liberdade*

*Ainda sonhamos com nossos rios e nossa gente
Livres do capital e do imperialismo*

*Aos 20 anos ainda moço/a
Queremos reafirmar nossa convicção
De que ao povo pertence seu destino
De que nenhum muro impedirá nossa luta
Nossa marcha, nossa história*

*Aos 20 anos ainda jovem dizemos, afirmamos e declaramos
Que homens e mulheres,
Água e energia não são mercadorias!*

*Aos 20 anos olhamos o horizonte
Com a certeza de que continuaremos em luta
Em alerta permanente
Construindo nossa história e a revolução da classe trabalhadora.*

Em homenagem aos 20 anos do MAB

Fonte: MAB (2011).

Moisés Ribeiro é um representante do MAB da região de Altamira onde foi instalada a Usina de Belo Monte, o autor fez essa poesia para falar um pouco da luta dos 20 anos do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragem), movimento social importante para a luta dos camponeses e ribeirinhos do campo e da cidade em todo país. A vida do camponês é complexa e de múltiplas identidades, sujeitos com culturas distintas e modos de viver

diversificados, pois o camponês é o ribeirinho, o agricultor, o posseiro, o quilombola, e entre outros.

Esse modo de viver de sujeitos diversos também promove dificuldades que, historicamente, estão relacionados ao atraso social, ao não desenvolvido, a fome, dificuldades financeiras e diversas características negativas. A introdução no movimento produz sujeitos capazes de transformar e produzir inúmeras mudanças. Sujeitos que se tornam a partir das experiências e vivências adquiridas no cotidiano, capazes de coletivizar, construir e transformar realidades. Realidades essas, difíceis e cruéis, porém há luta, força e resistência, realidade de onde também surgem poetas, cantores, educadores, cientistas, dentre tantas outras profissões e características para serem destacadas.

2.2. O território e o desenvolvimento territorial

A discussão inicia-se apontando a importância da categoria de análise do território dentro das pesquisas que destacam questões relacionadas ao campo, a questão agrária, seus dilemas e suas problemáticas. A categoria território tornou-se referência para pesquisa e produção de conhecimento na linha do campo e Educação do Campo, dessa forma, faz-se necessário buscar um aprofundamento teórico, mesmo que de forma sucinta.

2.2.1. Abordagens e concepções de território

O conceito de território vem sendo (re)moldado acompanhando a evolução da própria ciência geográfica, pelos teóricos, suas abordagens e linhas de pensamento que estruturam, sustentam e contribuem para a sua compreensão. Assim, é necessária uma discussão a partir de alguns autores que desenvolveram e refinaram esse debate, como Raffestin (1993), Oliveira A. (1999), Fernandes (2004, 2005), Saquet (2007, 2009, 2015, 2017), que visam à construção do conceito de território na perspectiva social e como produto de contextos históricos.

Pode-se notar que diversas áreas de produção de conhecimento vêm usando o território como categoria de análise, e esta é uma área de construção teórica destaque e fundamental. Para a Geografia, território é uma das categorias de análise principais desta ciência. Assim, ao usar o território como categoria de análise, tem-se que atentar para a totalidade que esta categoria pressupõe e seus aspectos multidimensionais (político, econômico e cultural), fruto das relações de poder exercida sobre ele. Para autores como Friedrich Ratzel (1844-1904) e Jean Gottmann (1915-1994), a concepção do conceito de território é fortemente vinculada à noção de estado-nação e de sua expansão, além da

necessidade do espaço físico que sustenta o estado, o território em uma concepção de espaço vital.

Com a evolução da ciência geográfica, que visa aspectos de contribuições para a vida em sociedade, tem-se uma expansão da categoria de análise território, espaço formado a partir das relações sociais e de poder. Assim, um território é gerado a partir das relações sociais e de todas as suas contradições, desigualdades e complexidades. Nesse viés, pode-se apontar as *escolas* francesas e italianas como importantes para a evolução e ampliação desta categoria de análise da Geografia, importante também para diversas áreas de produção de conhecimento das ciências sociais.

Este conceito é sintetizado por Rogério Haesbaert (2006) ao agrupar as concepções de território em três vertentes ou abordagens:

- política (referida às relações de espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas): a mais difundida, onde o território é visto como espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do estado.
- cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido.
- econômica (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão “territorial” do trabalho, por exemplo (HAESBAERT, 2006, 41).

A seguir, a construção de uma síntese dos componentes de concepções da abordagem territorial para três teóricos de *escolas* e perspectivas materialistas e humanísticas diferentes, que foram reformulando e fortalecendo essas abordagens conceituais. São *escolas* do século XX que avançam na fundamentação e que contribuem para esse movimento de discussão e formulação de uma concepção de território.

Quadro 01 - Concepções de Território

CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO

Claude Raffestin:

- *Escola* francesa;
- Carater político (1976 e 1980);
- Realidade material (relações se concretizam no território, significando territorialidades);
- Multidimensionalidade do poder;
- Objetivado por relações sociais de poder e dominação;
- *Malhas, nós e redes* (delimitações dos campos de ações - como materialidade - cntituindo o território - construção de autonomia);
- Espaço como palco preexistente ao território;
- Articulação das distintas dimensões sociais (economia, política e cultura);
- Territorialidade: multidimensão - inerente à vida em sociedade - dinâmica e com variações de tempo e espaço - produto de uma coletividade.

Giuseppe Dematteis:

- *Escola* italiana;
- Centrado em dimensões sociais (economia, política e cultura);
- Campo de domínio e controle;
- Produto das relações de poder - da socialização - sociespacial - ligações de redes internas e externas;
- Fundado por formas de socialização;
- Realidade material e técnica;
- Redes de comunicação, infraestrutura, apropriação e circulação;
- Construção material da vida em sociedade.

Robert Sack:

- *Escola* anglo-saxônica;
- Produto da organização social;
- Área delimitada (porém pode ser alterada) por autoridade;
- Motivações geográficas e sociais;
- Ferramenta para explorar as massas;
- Territorialidade é a multiplicidade de contextos histórico-sociais (orgânico e espiritualmente);
- Territorialidade: são as ações de influência e controle de uma área do espaço para manter a ordem social, controle dos recursos, fenômenos, relações e pessoas;;

Fonte: SAQUET (2015), elaborado pela Autora (2021).

Pode-se notar que uma fragilidade da concepção de Claude Raffestin, segundo Saquet (2015), é sua limitação dada à categoria espaço como apenas um palco para a existência do território. Pois o espaço geográfico é “[...] receptor de ações, substrato. Ele tem valor de uso e um valor de troca, distintos significados e é elemento constituinte do território, pois eles são indissociáveis” (SAQUET, 2015, 77). Nesse sentido, volta-se a afirmar a diversidade do camponês de acordo com suas realidades e contextos históricos de acordo com cada grupo.

[...]. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço. [...]. O território, nessa perspectiva, é

um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder (RAFFESTIN, 1993, 143-144).

Partindo da premissa de Fernandes (2005) de que todo território é parte de um espaço, - seja este, social, político, econômico, cultural, entre outros -, e que as relações sociais que derivam o território a partir do espaço, é possível apontar que,

São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice e versa, sendo o espaço um *a priori* e o território um *a posteriori*. O espaço é perene e o território é intermitente. Da mesma forma que o espaço e o território são fundamentais para a realização das relações sociais, estas produzem continuamente espaços e territórios de formas contraditórias, solidárias e conflitivas. Esses vínculos são indissociáveis (FERNANDES, 2005, 28).

O território e o espaço não podem ser dissociados, pois enquanto o espaço é a base para surgimento do território; o território é a humanização do espaço. E as relações sociais moldam, desfazem ou reproduzem o espaço e o território, principalmente com relações contraditórios e, conseqüentemente, conflitivas.

Giuseppe Dematteis apresenta uma abordagem, de certo modo, como maior concepção materialista do que a proposta por Raffestin, porém suas concepções apresentam diversas semelhanças. Uma diferença é na forma de perceber o espaço, pois Dematteis apresenta o território como fruto das relações de poder, como um produto socioespacial.

Para Robert Sack, há necessidade de limites demarcados para existência de um território, relacionados com o controle da determinada área. Assim, a concepção tem uma abordagem centralizada em aspectos da área, delimitações, uso e controle, embora também aponte para questões de dimensões sociais (economia, política e cultura).

No cenário nacional, diversos autores discutem a respeito das concepções e abordagens territoriais. Entre estes importantes nomes, destacam-se: Milton Santos, Rogério Haesbaert, Marcos Aurélio Saquet. Milton Santos possui, em alguns aspectos, uma abordagem materialista, porém, com foco na construção do conceito de espaço geográfico, partindo de uma elaboração argumentativa com características epistemológicas, com referência nos processos sociais e na “natureza como um elemento do território”; Rogério Haesbaert apresenta em percepções “*material e ideária* do território”, um foco nos processos políticos e culturais, centrados no processo de *reterritorialização*; por fim, Marcos Aurélio Saquet visa uma abordagem (i)material e histórica do território, em que a “*matéria-ideia*” se relacionem de forma unitária, assim, “fatores e processos político-econômicos” e culturais ganhem destaque (SAQUET, 2015, 122).

Dessa forma, o território é produzido pelas relações de poder exercidas no espaço, um campo de poder sobre o espaço gera o território. Milton Santos tem o território, como “[...] formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimos de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS M., 1994, 16).

Nota-se que os autores têm em suas abordagens alguns aspectos que se assemelham, de acordo com as propostas desenvolvidas em suas discussões, e têm ainda divergências na questão da materialidade e imaterialidade. As elaborações destacadas se complementam em alguns pontos. Dessa forma, tem-se no desenvolvimento da discussão teórico-conceitual de território fatores, características e elementos que podem ser utilizados para a compreensão de distintas abordagens e concepções que foram e estão sendo construídas.

Destaca-se, entre as visões apresentadas anteriormente, a ideia de Saquet para desenvolvimento e para território e suas discussões derivadas – como territorialidades, desterritorialização, reterritorialização, entre outras -, que apresenta aspecto imaterial, multiescalar e histórica. Considera-se elementos do cotidiano, do campo e da cidade, para compreender as relações existentes no território que também apresentam como território-rede-lugar.

[...], para apreender os territórios, as apropriações, os tempos, as territorialidades e as temporalidades, é necessário identificar, compreender, representar e explicar: a) os **sujeitos** sociais e suas relações, ações e reações (circulação e intercomunicação) múltiplas e cotidianas em forma de **redes** (de diferentes naturezas e extensão de abrangência), efetivadas em distintas **escalas**. São **relações** entre sujeitos, grupos e classes diferentes e no âmbito de cada classe social, numa unidade dialética: relações de cooperação, parceria, associação, concorrência, disputa, enfim, relações plurais, simétricas e assimétricas, econômicas, políticas, culturais e ambientais; [...] (SAQUET, 2015, 100).

Nesse ponto, a abordagem tem uma discussão do território focado nos processos históricos, que apresentará elementos, períodos, relação espaço e tempo, como também, seus agentes que serão responsáveis pelo advento do território. Assim, haverá território e territórios, que devem ser estudados a partir de suas singularidades, forma de produção da vida cotidiana, espaços e tempos, como também, relações sociais e com a natureza.

A abordagem relacional, processual e (i)material que estou tentando construir, reconhece a unidade dos tempos históricos e coexistente, as discontinuidades e aspectos da relação sociedade-natureza. Recuperando alguns elementos, destaco a intencionalidade e vontade de apreensão de aspectos da (i)materialidade de nossa vida diária; [...]. Tento identificar e caracterizar componentes e processos que fazem parte da (i)materialidade das formas e relações sociais que acontecem, historicamente, [...]. Há uma combinação de territorialidades e temporalidades, de mudanças e de continuidades, no tempo e no espaço, [...] (SAQUET, 2015, 131).

Na concepção de Oliveira U. (1997), o território é uma produção contínua, derivado das múltiplas ações e lutas que a sociedade realiza no simples fato de existir. Compreende-se o território como, “[...], produto concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção de sua existência. [...]” (OLIVEIRA U., 1997, 74).

[...] o **território** deve ser apreendido como síntese contraditória, como totalidade concreta do processo/mo de produção/distribuição/circulação/consumo e suas articulações e mediações supra estruturais (políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) onde o Estado desempenha a função de regulação. [...]. Dessa forma, são as relações sociais de produção e o processo contínuo/contraditório de desenvolvimento das forças produtivas que dão a configuração histórica específica ao **território**, [...]. Logo o **território** não é um *prius* ou um *a priori*, mas, a contínua luta da sociedade pela socialização igualmente contínua da natureza (OLIVEIRA, 1999, 74).

Para Oliveira (1997, 74), a construção do território sofre ao mesmo tempo ações de construção, destruição, transformação, assim como manutenção constante, em uma perspectiva da territorialização do capital, o monopólio na agricultura, e por ser um produto das lutas de classe esse território discutido pelo autor aponta o camponês como um sujeito social, e o campesinato como classe que surge a partir das contradições do capitalismo. Apresenta-se uma relação dialética e contraditória no que tange as relações de desenvolvimento da sociedade ou grupo social, embora esse desenvolvimento seja “desigual, simultâneo e combinado”, que também pode ser “valorização, produção e reprodução”.

Arioaldo Umbelino de Oliveira apresenta uma perspectiva crítica em suas obras, é um dos primeiros autores brasileiros, da Geografia Agrária, a discutir a temática da questão agrária por uma visão marxista e aponta o território como fruto das relações sociais territorializadas de forma desigual, em função das relações de poder e luta de classe que agem sobre ele influenciando por distintas ações, principalmente, políticas e econômicas.

Essas complexas relações no sistema capitalista de produção geram contradições e transformações no território. E em um contexto nacional, Oliveira U. (1999), em seu texto “A Geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro”, aponta que as desigualdades acarretam para um “desenvolvimento territorial desigual”, isso a partir de conceitos que o autor também constrói como “monopolização do capital e do território” em função da “territorialização do capital”, pois os sujeitos capitalistas na agricultura são grandes empresas.

Estabelecem-se, nesse contexto, uma relação de disputa pelo uso e domínio do território, onde, de um lado, tem-se os camponeses; e de outro, tem-se o agronegócio, representando o poder do capital. O território do camponês apresenta características

intrínsecas e específicas de um território produzido por agentes modeladores que divergem de acordo com as singularidades de cada grupo e características históricas.

2.2.2. Desenvolvimento e identidade em uma perspectiva territorial

A partir do diálogo com diversos autores, visa-se a construção de uma concepção de desenvolvimento vinculado ao território, como se vinculou territorialidades, temporalidade e espacialidades, um paradigma de desenvolvimento territorial, também como social, histórico e multidimensional. Vinculando assim, as múltiplas relações cotidianas exercidas no lugar, levando em consideração tempo e espaço.

A perspectiva apontada para desenvolvimento territorial é a relacionada com a busca por uma autonomia e “com mais justiça social, preservação da natureza, recuperação dos espaços degradados, valorização das culturas etc” (SAQUET, 2017, 15). Vincular, dessa forma, uma construção de desenvolvimento que envolva o grupo, seja localmente, culturalmente ou ecologicamente, de forma interativa e que relacione “território-autonomia-desenvolvimento”.

A abordagem de desenvolvimento territorial discutida tem origem na Itália do início do século XX, a nomeada Terceira Itália, com uma realidade fruto de contextos históricos que formaram um modelo urbano “difuso e disperso” e um “rural urbanizado”, com distintas características na economia local, e nas atividades e “práticas agroecológicas” produtos com identidade, e produtos com identidade territorial são singulares, e produtos construídos por determinada sociedade, em determinado tempo e espaço, envolvem aspectos sociais e culturais, há territorialidades (SAQUET, 2017, 24).

O quadro a seguir busca desenvolver, a partir de diversos autores, o que Marcos Aurélio Saquet (2017) discute em uma perspectiva de construção de consciência de classe e de luta pelo desenvolvimento territorial de forma a contribuir com o camponês e suas práticas em diversos territórios. A obra traz experiências camponesas no sul do Brasil, com ênfase o sudoeste do Paraná.

Quadro 02 - Concepção de Desenvolvimento

CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO	
AUTORES	ELEMENTOS CONCEITUAIS
SAQUET e SPOSITO; BAGNASCO; BECATTINI; DEMATTEIS; MAGNAGHI; PASQUI; GOVERNA; DANSERO e ZOBEL; GIORDA.	- Possui um conteúdo territorial. Entendido como movimento contínuo de conquistas sociais, sejam econômicas, políticas e culturais, e ambientais, na recuperação e uso correto e coerente dos recursos, pela população; - valorização das identidades (patrimônio histórico-cultural);

BELLIGIANO e RUBERTIS; RODRIGUES; ALEMÁN e HEREDIA; RIVERA.	- conteúdo territorial multidimensional;
DANSERO e ZOBEL; SAQUET.	- pluridimensional.

Fonte: SAQUET (2017), elaborado pela autora (2021).

Nesse sentido, Saquet afirma que,

[...]. O desenvolvimento, portanto, é territorial e contém mudanças e permanências, tradições e identidades, relações de pertencimento e confiança, redes de cooperação e espacialização produtiva, concorrência e dominação. Os territórios são dinamizados por sociedades específicas, distintas entre si quanto à *estrutura* de classe e de poder, à economia e aos processos culturais, que se articulam e se territorializam historicamente (SAQUET, 2017, 23).

Dessa forma, propõe-se um modelo de desenvolvimento contrário à do agronegócio, porém ambos os paradigmas atuam em diversos contextos e disputam diversos territórios. E por meio das disputas de forças antagônicas para promoverem a territorialização de seus modelos de desenvolvimento tem-se o surgimento dos conflitos, e um processo de conflitualidade entre classes. Volta-se novamente para os dilemas e problemas da questão agrária nacional, seja pela disputa de poder nos territórios, seja pela luta ou na/pela terra.

A conflitualidade e o desenvolvimento acontecem simultâneos e conseqüentemente, promovendo a transformação de territórios, modificando paisagens, criando comunidades, empresas, municípios, mudando sistemas agrários e bases técnicas, complementando mercados, refazendo costumes e culturas, reinventando modos de vida, reeditando permanentemente o mapa da geografia agrária, reelaborado por diferentes modelos de desenvolvimento (FERNANDES, 2004, 6).

A conflitualidade é marcante na relação do campesinato, e o capitalismo e é fruto das contradições existentes desta relação. Neste cenário, há de um lado o desenvolvimento da agricultura capitalista, principalmente pelo agronegócio, que no caminho visa a hegemonia solitária do seu modelo, e do outro, o do camponês que insiste em resistir, ficando forte com sua busca de organização social do campo.

Como conceito de desenvolvimento destaca-se o de Caliari (2002, 27) que afirma que desenvolvimento “[...] pode ser definido como um processo de transformações via realização de propostas, obtido mediante a participação efetiva da coletividade. [...] o relacionamento entre sujeito, comunidade, cultura local e meio ambiente” (CALIARI, 2002, 27). O autor salienta que a análise de desenvolvimento tende a ser de forma fragmentada e reduzida de conceitos que apontam para aspectos econômicos e espaços para novas análises sobre a conceituação da temática tem assegurado a construção de novas concepções e

critérios. Segundo Caliari (2002), o desenvolvimento para ser consistente deve proporcionar oportunidades sociais e proporcionar geração de renda sem deixar de assegurar a sustentabilidade e conservação dos recursos naturais.

É interessante ter consciência de que a construção de uma concepção de território em múltiplas dimensões, como produto histórico e (i)material permite pensar na ideia teórica de desenvolvimento territorial nestas concepções abordadas anteriormente. Pois uma concepção de território somente vinculada ao estado e como espaço físico, não é cabível para a discussão neste sentido. Uma concepção teórica fundamental para a discussão de território, nesta perspectiva abordada no decorrer do texto, é a de identidade, pois, embora seja discutida de formas distintas para os autores e seus estudos a respeito do território, é um elemento importante quando se faz reflexões acerca do desenvolvimento do/no território.

Os conflitos, em função da luta pela terra, ou por seu território, para diversos grupos, populações do campo representa uma luta pela identidade construída por gerações. Para Felício (2006), a luta por território no Brasil, é inerente à história do campesinato, de suas territorialidades e das identidades sociais. Assim, as identidades são construídas no território a partir das realidades e contextos, além dos “[...] processos culturais, políticos, ambientais e econômicos vinculados a uma problemática territorial de desenvolvimento de base local [...]” (SAQUET, 2017, 202).

O quadro a seguir apresenta alguns conceitos e perspectivas trabalhados por alguns autores. Pensar sobre identidade é pensar em processos de formação aos qual esta relacionada. Nesse caso, para a Geografia, pensar em identidade esta relacionada, normalmente, com o espaço e suas territorialidades.

Quadro 03 - Concepções de identidade

CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE		
AUTORES	ELEMENTOS CENTRAIS	ELEMENTOS COMUMENTE APRESENTADOS
Arnaldo Bagnasco	<ul style="list-style-type: none"> - Modo de ser coletivo; - processos individuais ou de grupo; - construir a partir das relações de afetividade, confiança e reconhecimento; - se refere à vida em sociedade; campo simbólico e envolve reciprocidade; - comunidade como sociedade local; - identidade ligada à comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - tempo histórico; - caráter relacional das dimensões da cultura e da política; - caráter político-operativo; - sentimento de pertencimento a um lugar;
Alberto Magnaghi	<ul style="list-style-type: none"> - código genético local, material e cognitivo; - produto social e histórico; patrimônio territorial; - formada pelas edificações, línguas, mitos e ritos - atos territorializantes (atores sociais históricos); 	<ul style="list-style-type: none"> - território dinâmico - produto e condição social - em função da

	<ul style="list-style-type: none"> - sociedade <i>versus</i> natureza; - caráter de organização política; - permanências que pode vir a assumir mudanças nas relações sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> constituição identidade; - dinâmico e coletivo.
Giuseppe Dematteis Francesca Governa IgnazioVinci	<ul style="list-style-type: none"> - possibilidade de projeção e construção do próprio futuro; - atores coletivos territoriais; - reconstruída histórica e coletivamente, e se territorializa; - construída de forma coletiva por sujeitos locais; - patrimônio herdado; - elemento fundamental na constituição territorial. 	
Claude Raffestin	<ul style="list-style-type: none"> - processo de produção de similaridades; - traços materiais e imateriais; - antecedem a territorialização, a desterritorialização e reterritorialização – possui diferentes escalas temporais. 	
Jean Gottmann	<ul style="list-style-type: none"> - unidade de circulação de pessoas; mercadorias; e ideias. 	
Rullani	<ul style="list-style-type: none"> - globalização da economia; interação entre diversos segmentos; - valorização de contextos nacionais e locais, plural; - conexão. Multiterritorialização e complementaridade entre distintos lugares, pessoas e empresas. 	
Marcos Aurélio Saquet	<ul style="list-style-type: none"> - unidades de diferencialidades; - relações sociais no espaço; - no lugar que o universal se manifesta e se realiza; - produto histórico (Dematteis& Governa e Raffestin); - multidimensional; - movimento histórico. 	

Fonte: SAQUET (2015), elaborado pela Autora (2021).

A concepção que Saquet busca apresentar é ampla, pois busca não considerar somente aspectos simbólico-culturais, mas também aborda, na identidade, uma perspectiva (i)material do território e da territorialidade, atendendo a questões de uma percepção de desenvolvimento, e diversos níveis, com o objetivo de alcançar uma maior justiça social. Visando as “[...] iniciativas de construção de identidades e territorialidades com a participação de diferentes sujeitos, [...] significar tentativas de produção e gestão da unidade na diversidade e da diversidade na unidade” (SAQUET, 2015, 155).

Pode-se dizer que o território é passível de identificação com determinado espaço. Porém, o que importa não é o espaço físico em si, mas o sentimento de pertencimento vinculado à identificação territorial. Para Medeiros (2009, 219), “esta identidade,

inicialmente, é de caráter político, social e cultural, mas se redimensiona como territorialidade com a implementação do processo produtivo, da organização do espaço [...].”

Dessa forma, faz-se necessário uma abordagem ampla de identidade para o processo de formação de territorialidades, bem como sua fundamental relação mediadora na construção e promoção do seu desenvolvimento no/do território. Assim, há necessidade de ampliar os elementos formadores da identidade territorial, principalmente em relação à diversidade e a formação de unidade coletiva dos territórios.

Salienta-se ainda a importância das singularidades e particularidades na construção de uma concepção ou abordagem territorial, pois os territórios apresentam temporalidades, espacialidades, múltiplas escalas e especificidades. “Cada relação espaço-tempo-território precisa ser pensada, abstraída a partir de suas especificidades e dos propósitos de cada pesquisador ou grupos de pesquisas” (SAQUET, 2015, 158).

Recorre-se teoricamente a alguns autores e a algumas escolas que fundamentaram esses autores, tendo, porém, sempre que atentar-se às especificidades existentes nas formações territoriais, independente das escalas, com territorialidades diversas e plurais, que estão relacionados com múltiplas dimensões sociais, as quais geram continuidades e descontinuidades materiais e imateriais.

2.3. Território da Educação do Campo: projeto camponês de Educação

Na perspectiva da Educação do Campo, aponta-se o desenvolvimento territorial como um projeto de sociedade com possibilidades do campo como um espaço de realidades e possibilidades, e não como o estereótipo de não desenvolvido e atrasado, construído historicamente por grupos hegemônicos representados atualmente, principalmente, pelo agronegócio que, dentro da racionalidade capitalista, apresenta um modelo de rural ideal e produtivo economicamente.

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios (FERNANDES & MOLINA, 2004, 32).

Dessa forma, a Educação do Campo tem se apresentado de forma estratégica, como meio provocador para se pensar o campo brasileiro, além de um território teórico e político que apresenta uma perspectiva que difere daquela exposta pela agricultura latifundiária e agronegócio. E apresenta, ainda, o campo do pequeno agricultor camponês como um espaço

de desenvolvimento e produção, como território habitado e com distintas relações sociais e culturais.

Nesse contexto, as Licenciaturas em EdoC tem papel fundamental, pois é o espaço de luta em aspectos teóricos e para formação dos sujeitos coletivos que vão atuar em seus territórios, seus grupos e comunidades. A LEdoC é um território de luta no sentido de construção da concepção de EdoC, no meio acadêmico e formal.

[...]. A Licenciatura em EdoC nasceu para ser uma trincheira da EdoC. Integra sua força material, tanto mais quanto cultive seu vínculo orgânico com os sujeitos coletivos e a concepção de EdoC, vínculo que, hoje sabemos, não é dado, nem óbvio. É processo de luta e construção, como é toda a EdoC (CALDART, 2019, local. 963).

Assim, pode-se apontar um processo de territorialização da luta, dos sujeitos coletivos, de forma organizada. É neste processo em que ocorre a materialidade das culturas, modo de ver e pensar a sociedade. Pensar a academia em uma perspectiva orgânica, da prática e experiências educativas em uma vertente que busca uma consciência de classe, e práticas emancipadoras de cunho social e intelectual, pensada a partir da realidade material de grupos sociais distintos, porém, que também, são semelhantes em alguns aspectos e representam uma classe social.

Ao apontar grupos distintos, o referente é a heterogeneidade do campo, espaço complexo e dinâmico formado por realidades singulares com seus territórios formados a partir de contextos históricos, que possuem características comuns. Porém, há distinção definida pelo lugar, grupo ou organização social ao qual estão inseridos. A EdoC é pensada por coletivos com questões comuns, como a luta pela terra, mas são diversos grupos camponeses, que são trabalhadores e trabalhadoras do campo e que possuem a disputa e luta contra o modelo econômico, materializado na forma do agronegócio, para perpetuar sua existência.

Aponta-se, dessa forma, a área do conhecimento como um território estratégico, fundamental, teórico e político, como força de luta e resistência, relacionando-o à categoria território, em função da luta e ação de força e poder no campo brasileiro. A concepção de território como fruto do movimento histórico e das relações de poder exercido sobre ele, como vem construindo Marcos Aurélio Saquet em suas obras é também a área de produção de conhecimento na Educação do Campo, registro teórico, filosófico e pedagógico de um importante momento histórico para o campo. Destaca-se a importância da produção de conhecimento na área como um ato de resistência e de luta para continuar existindo, como de registro de todas as experiências realizadas.

Em uma realidade de disputa entre o campo do agronegócio e da agricultura camponesa, modelos distintos de promoção e existência, promovem sua expansão territorial. Essa luta por espaço, como ocorre em diversas áreas, ocorre ainda, e de forma perspicaz e fundamental, ainda em nível intelectual.

Para demonstrar alguns aspectos divergentes desses dois campos que disputam e se territorializam nos espaços, o quadro a seguir apresenta algumas das principais características e disparidades entre o campo do agronegócio e da agricultura camponesa. É possível perceber as diferenças de percepção do campo nos dois paradigmas; o primeiro focado na expansão e territorialização do capital, ou promoção do *monopólio do capital*, como assim chama Ariovaldo Umbelino de Oliveira, e o campo camponês como território de vida, vivências e promoção de cultura. Podemos notar a existência de dois projetos distintos de sociedade e de desenvolvimento.

Quadro 04 - Campo do Agronegócio e Campo da Agricultura Camponesa

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
<ul style="list-style-type: none"> • Monocultura - Commodities • Paisagem homogênea e simplificada • Produção para exportação (preferencialmente) • Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas • Erosão genética • Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos • Competitividade e eliminação de empregos • Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social • Êxodo rural e periferias urbanas inchadas • Campo com pouca gente • Campo do trabalho assalariado (em decréscimo) • Paradigma da educação rural • Perda da diversidade cultural • Expoliação do trabalhador e da natureza <p>• AGRO-NEGÓCIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Policultura - uso múltiplo dos recursos naturais • Paisagem heterogênea e complexa • Produção para o mercado interno e exportação • Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local • Conservação e enriquecimento da diversidade biológica • Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza • Trabalho familiar e geração de emprego • Democratização das riquezas - desenvolvimento local • Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural • Campo com muita gente, com casa, com escola... • Campo do trabalho familiar e da reciprocidade • Paradigma da Educação do Campo • Riqueza cultural diversificada <p>• AGRI-CULTURA</p>

Fonte: FERNANDES & MOLINA (2004, 51-52). Adaptado.

Em função de projetos diferentes e desiguais de sociedade, é importante a inserção do camponês nas disputas de espaços antes só ocupados por forças hegemônicas, como a educação, para pensar e moldar as políticas que formam os indivíduos que vão lutar pelo grupo social ao qual participam.

É a partir dos movimentos e das lutas originárias do campo, que o camponês consegue se inserir no cenário político, tornando-se um sujeito coletivo importante para a classe que representa, acarretando em mudanças significativas na luta por direitos. “A surpreendente novidade que o campo nos oferece hoje é a sua força de transformação política. [...]” (BALDUÍNO, 2004, 24).

Para dar início a esta discussão, é preciso destacar que as políticas públicas da modalidade de ensino de Educação do Campo no contexto nacional, em sua maioria, têm sido marcadas pela necessidade de suprir as demandas existentes, e somente conquistadas a partir de conflitos, lutas e resistências. E os movimentos de forças e lutas sociais são de grande importância para o surgimento de identidades políticas dentro da própria classe em defesa do camponês e dos seus direitos.

O diferencial é que são os próprios sujeitos, de forma coletiva, que buscam e participam da elaboração de um projeto de Educação do Campo, e não somente para o campo. E que é realizada a partir do próprio movimento da realidade e da práxis, assim, “[...] o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo” (CALDART, 2012, 548). A autora coloca o movimento social como educador e sujeito de práxis. E que tem como matrizes formadoras, em função da combinação da luta, a organização coletiva, o trabalho, a cultura e a história.

A Educação do Campo, em seus diversos níveis, é uma conquista fruto das lutas e dos movimentos oriundos do campo. Destacada como força de resistência pelo simples fato de surgir e coexistir com sua proposta de sociedade singular, carregando aspectos no seu desenvolvimento, da sua origem camponesa e de seus movimentos de teor social, que busca uma formação humana, como também de construção de uma sociedade antagônica à sociedade do capital.

2.3.1. Educação do Campo: materialização da resistência camponesa

Na literatura há diversos trabalhos que contribuem com a construção da história, contextualização e surgimento da Educação do Campo (EdoC), desde a Educação Básica até a criação e consolidação das licenciaturas, como fruto da luta e de resistência dos movimentos oriundos do campo, e é impossível dissociar a EdoC dos movimentos sociais. Pode-se ainda elencar as produções de Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2001; 2008), Molina (2010), Molina e Antunes-Rocha (2014), Santos S. (2012), Brito (2017), dentre outras, que trazem aspectos da historicidade, idealização e materialização da Educação do Campo em todos os níveis, e a importância dos movimentos sociais para o campo brasileiro, e para a luta ao direito à Educação, dentro de um contexto de disputa existente entre a agricultura camponesa e o capital, na figura principalmente do agronegócio.

Historicamente, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, o movimento *Por Uma Educação do Campo* ganha força a partir do contexto em que as organizações e movimentos sociais do campo começam a lutar por políticas públicas, ou pela concretização,

que atendam a população rural, e é importante destacar que *rural* é fortemente vinculado ao “atraso” e ao que “deve ser superado”, para assim promover um “desenvolvimento”, daí a necessidade de uma nomenclatura que evidencie a luta das diversas realidades no interior brasileiro, lutar para e pelo campo, e superação do rural e sua associação com o atraso, principalmente de técnicas e tecnologias, e que é dependente cidade/urbano. Em certo momento, início dos 2000, tinha-se uma gestão de estado favorável para construção de políticas públicas populares, o que, de certa forma, contribuiu para a busca de uma *Educação do Campo*.

[...], o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES & MOLINA, 2004, 36).

A ideia de Educação do Campo é discutida inicialmente em 1997, com a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), evento que pode ser apontado como ponto de partida do movimento da *Educação do Campo*, realizado na Universidade de Brasília (UnB), e que produz o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, importante texto para o Movimento. O ENERA foi idealizado e realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que teve como parceiros a Universidade de Brasília, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Os autores também apontam que no Movimento que toma força e intensidade na década de 1990, há influência da Educação Popular, que tem como uma das principais referências Paulo Freire (1921-1997), e início entre 1920 e 1980. Pode ser considerado os primeiros passos para o movimento que seria nomeado de Educação do Campo, construído e sendo construído pelos sujeitos coletivos oriundos do campo.

Para uma proposta de Educação cuja origem vem dos movimentos sociais, a Constituição Federal de 1988 é um marco relevante, e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 permite a luta e a reivindicação de políticas públicas voltadas para a Educação de forma ampla, inclusive ampliando o conceito e perspectiva. Com a previsão de determinados direitos, a ausência de efetivação abre espaço para a reivindicação, pois é de responsabilidade do Estado o cumprimento da legislação vigente.

Pode-se apontar que todo o movimento de luta para a construção de uma Educação do Campo teve apoio em toda a materialidade histórica, política e pedagógica das

experiências acumuladas pelos movimentos que lutavam por melhores condições de vida para a população do campo, além da Reforma Agrária, e o MST como fundamental neste processo. Dessa forma, deve-se apontar a importância da base política que as lutas e as organizações sociais do campo já haviam adquirido.

[...] convém evidenciar que estamos falando do mesmo contexto de amplas lutas do 'Movimento Docente' no Brasil em torno da questão da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. Se o campo não pontua aí como 'questão de destaque', de toda maneira, está entre o 'todos'. A própria Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), para o bem e para o mal, é resultante desse processo de luta que culminou em 1996. Assim, no bojo desse movimento mais amplo pela educação pública criam-se condições favoráveis à renovação do conceito de Educação Rural. Na LDB, se estabelecem obrigações ao Estado, bem como definição de responsabilidades dos demais sujeitos históricos como a família e a sociedade no que diz respeito à educação, que valem também para o campo. O estatuto da educação obrigatória, por exemplo, que já estava consignado na Constituição de 1988, firmada como direito público subjetivo, gera conseqüências quantitativas positivas para o campo. Igualmente, abre-se espaço para propostas de educação escolar de qualidade 4 alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB 'reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença' (Parecer nº 36/2001, CEB/CNE). (MUNARIM, 2008, 3-4).

A partir desse momento inicia-se a construção de ideias e pesquisas com a finalidade de fundamentar a Educação do Campo. Tem-se novamente como espaço de discussão e diálogo a realização da I Conferência Nacional (1998) e II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004). Espaços voltados para a conceituação desse novo paradigma chamado Educação do Campo.

As experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas, especialmente, por meio do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – UNEFAB e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR, como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis (FERNANDES & MOLINA, 2004, 65).

Os movimentos e organizações sociais citados anteriormente, dentre outros, foram protagonistas no processo de idealização, criação e espacialização da Educação do Campo. A partir das experiências e realidades vividas no campo foram desenvolvidas uma diversidade de projetos em diferentes níveis de Educação.

A partir de todo esse movimento discutido anteriormente a sociedade civil, em forma dos sujeitos coletivos, tem acesso aos espaços de construção de Educação, podendo desenvolver uma proposta dos sujeitos do campo e não somente para eles, e de forma formal. Deve-se destacar a importância de todo o acúmulo de experiências de Educação, não-formal,

para a construção de uma proposta pedagógica, e que nesse momento histórico também ocupariam os espaços das escolas de educação formal. A escola é um fundamental espaço sócio-político de formação, e agora também, com modalidade específica da Educação do Campo, e principalmente, moldada por seus representantes.

Porém, a luta pelo direito e acesso não é somente pela Educação Básica, mas também a Educação superior, com a implantação das Licenciaturas em Educação do Campo, ligadas ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

No ano de 2006, a partir da luta dos movimentos sociais é desenvolvido um plano piloto de criação de Licenciaturas em Educação do Campo, com a participação de universidades federais, à saber: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As quatro universidades foram escolhidas por apresentarem práticas e pesquisas em Educação do Campo. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Na sequência, em 2009, o MEC lança o Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009 chamando novas Instituições de Ensino Superior para manifestarem projetos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Com esse edital de convocação, foi instituída a oferta da graduação em Educação do Campo em 32 universidades.

Posteriormente, em 2012 o MEC lança o edital SESU/SETEC/SECADI de nº 02/2012 com a finalidade de aumentar a oferta de vagas e cursos focados na formação de professores do campo. Momento que, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), que neste momento UFNT ainda era UFT, inscreve projeto e consegue a implantação da LEDOC em dois *campi*: Tocantinópolis e Arraias. A LEDOC de Tocantinópolis é criada, dessa forma, com a resolução nº 10 do Consuni, em 25 de setembro de 2013 na área de Códigos e Linguagens.

O quadro a seguir traz os marcos legais fundamentais e que contribuíram para a construção e legitimidade da EdoC nas últimas décadas.

Quadro 05 - Marcos Legais e Normativos para a Educação do Campo

MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO		
LEGISLAÇÃO	ASPECTOS IMPORTANTES	MARCO PARA A EDOC
CF de 1988	A Educação como direito fundamental para todos.	Acesso à Educação independentemente do local onde vivem ou residência.
Lei 9.394/96	Organiza e regulariza toda a Educação brasileira.	Norteadora para organizar as práticas educativas da EdoC.
Parecer CNE/CEB 36/2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Conquista no âmbito das políticas públicas, aponta o campo como: “[...] um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos

		com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, 1)
Resolução CNE/CEB 1/2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Traz para os marcos Legais a categoria Escola do Campo, com definições em profundo diálogo com o Movimento da EdoC. Legitima uma gestão democrática com instrumentos que envolvem diversos grupos e setores, como a CF e LDB citava ou previa.
Parecer CNE/CEB 1/2006	Organiza a Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Parecer CNE/CEB 3/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução CNE/CEB 2/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	Define para quem destina a EdoC e seus níveis de atendimento.
Lei 11.947/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.	Regulariza valor mínimo de 30% dos recursos do FNDE para aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar, empreendedor familiar rural ou organizações.
Decreto 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.	Formação de professores que atenda também aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Decreto 7.352/2010	Dispõe a respeito da política educacional do Campo, e também, do PRONERA.	Conceitua população e educação do campo; Traz orientações para a organização das Escolas do Campo, como também, para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) com identidade e valores dos sujeitos do campo. Oficializa Alternância como forma permanente de oferta da Educação Superior.
Parecer CNE/CP 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.	Formação inicial e continuada para os profissionais do Magistério da Educação Básica em níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, <i>Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola</i> e educação à distância).
Resolução CNE/CP 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e	Formação inicial, em nível superior, destinada a preparação de profissionais para atuar em diferentes níveis e modalidades, como a Educação do

	cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Campo.
--	---	--------

Fonte: Educação do Campo: marcos normativos (BRASIL/MEC, 2012); Verbete Legislação Educacional do Campo do Dicionário de Educação do Campo (2012); Dossiê 20 Anos da Educação do Campo (2020); LUCENA (2021), elaborado pela Autora (2021).

Em um contexto de redemocratização do país, as organizações e movimentos sociais do campo, a partir de sua materialidade e das experiências da realidade concreta, intensificaram e organizaram discussões, desenvolvidas pela própria população campesina e seus povos diversos, a respeito de suas lutas e objetivos, dentre o direito e acesso a Educação para os povos do campo. A Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96 são importantes para iniciar avanços relevantes para os sujeitos coletivos do campo, pois possibilitam a idealização e concretização de diversas legislações derivadas.

No que tange a Educação do Campo, os momentos citados anteriormente foram fundamentais para a luta por legitimação de direitos e construção de políticas públicas para a população do campo. Porém, não somente *para* a população do campo, mas debatida e construída *com e pelos* sujeitos coletivos de distintas realidades e contextos, que embora diversos, tenham a realidade no campo e a luta pela terra, mesmo que em diferentes contextos, como alguns aspectos em comum.

Ao usar “populações do campo”, deve-se destacar o conceito do decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política educacional do campo e do PRONERA aponta no artigo 1que:

I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Nota-se, assim, a diversidade de sujeitos que a EdoC atende com suas políticas públicas, sujeitos historicamente relacionados e que constroem o campo brasileiro. Porém, embora o conceito de populações do campo abranja uma diversidade de grupos e sujeitos sociais coletivos, a Educação do Campo não diminui toda a complexidade, singularidades e particularidades de cada grupo, pois um dos elos em comum, e que une os grupos, é a luta pela terra e por políticas públicas, bem como por uma Educação que tenha traços e identidade dos próprios sujeitos, individuais e coletivos, como de sua ampla diversidade. A EdoC em todas suas etapas e modalidades deve abranger a pluralidade do campo.

2.3.1.1. Retrocessos da Educação do Campo

A EdoC vem sendo impactada fortemente em função das gestões dos últimos anos e de forma cada vez mais intensa, em uma lógica neoliberal e ultraconservadora. Esta lógica econômica não realiza investimentos em perspectivas de sujeitos sociais e coletivos que buscam priorizar, registrar e resgatar a cultura, história e experiências singulares e distintas do modelo hegemônico.

Aponta-se anteriormente um quadro que registra os marcos legais e sua importância para a Educação do Campo. Na sequência, discute-se de forma sucinta a ocorrência de todo retrocesso a partir das alterações nas legislações. É importante destacar neste texto o processo de desmonte que a EdoC vem sofrendo nos últimos anos, a partir de 2016, em diversos sentidos, desde cortes nos financiamentos das políticas até mudanças na legislação e diretrizes que consolidam a modalidade educacional, em um aspecto geral, além da formação de professores.

Os últimos cinco anos têm afetado de forma significativa a luta e prática cotidiana, dificultando o processo democrático no país e, conseqüentemente, o diálogo, o que foi intensificado de forma ainda mais agressiva no momento posterior às eleições de 2018, que passou a se resguardar em um discurso ultraconservador que, historicamente, não dialoga com a diversidade e a pluralidade de ideias e culturas. Entre os diversos prejuízos e problemas,

Sinalizamos para as dificuldades de encaminhar o diálogo junto aos gestores públicos estaduais e municipais; a falta de recursos na promoção da formação inicial e continuada; processos de nucleação e fechamento das escolas do campo, submetendo estas populações a longos trajetos até a escola em núcleo urbano; descontextualização dos projetos pedagógicos e ausência da adequação do calendário escolar às especificidades locais, tais como a questão do trabalho familiar na agricultura e as condições climáticas, impedindo o deslocamento de professores até as escolas, pelas péssimas condições das estradas (BICALHO; MACEDO; RODRIGUES, 2021, 51).

Para Bicalho, Macedo e Rodrigues (2021, 52), logo já no início de 2019, as investidas contra as políticas públicas da EdoC o Decreto de n. 9.645/2019 que substituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ação que estava planejada pela gestão anterior, com a extinção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com a Lei nº13.266, de 5 de abril de 2016, e vinculou a Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). O Decreto nº 10.252/2020 que limita e inviabiliza a atividade do PRONERA, vetando assim, a ação de políticas educacionais nos estados, o que afeta e intensifica os problemas e conflitos agrários.

A lógica neoliberal tem atingido de forma intensa as políticas de formação de professores, como também de valorização do profissional. Políticas que foram forjadas por uma luta histórica da classe, nas últimas décadas, por educadores de uma perspectiva progressista.

Pode-se apontar como destaque para exemplificar a discussão realizada por Bazzo e Scheibe (2019), que discutem que aspectos como a procrastinação da implantação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que articulava formação inicial e continuada com a valorização dos profissionais. Até a aprovação da Portaria nº 2.167/2019 que desconfigura radicalmente ideia de formação de professores que estava em construção nas últimas décadas, e aspectos a respeito da formação continuada e valorização dos profissionais da Educação são silenciados ou citados timidamente.

Todo processo citado é intensificado na atual realidade em que se vivencia uma pandemia em função do Covid-19 a partir de 2020, no Brasil, para as populações do campo. Em um contexto de problemas de saúde pública e sanitário, é utilizado aulas remotas, que já é uma problemática para educadores e educandos da forma que foi implantado, entre outros modelos na busca de cumprir o calendário letivo e o cumprimento dos dias letivos é, aparentemente, uma das prioridades em todo cenário que é de certa forma, inédito, intenso, complexo e difícil vivenciado por todos.

Antes da pandemia, portanto, já se vivia a desconstituição do Estado Democrático de Direito no Brasil, que estava querendo nascer e que tinha por horizonte os direitos sociais e humanos, por meio de estratégias que envolviam a política econômica, cuja financeirização da economia, a reforma trabalhista, da previdência e as privatizações são componentes essenciais, além do carreamento do fundo público para o privado; a desconstituição das políticas públicas sociais; a política de segurança, que é extremamente violenta; a política cultural, de natureza fascista e sustentada nos fake, no obscurantismo, no desrespeito a ciência, as diversidades. Enfim, o ensino na pandemia se coloca nesse contexto, cuja política educacional também concretizava um gigantesco retrocesso, no acesso, permanência e qualidade da educação das classes populares, acentuando o caráter de classe da educação e retomando com intensidade uma concepção de educação reducionista e fortemente atrelada às necessidades do mercado capitalista (FERREIRA & REINHOZ, 2020).

O texto acima foi retirado de uma matéria realizada a partir de uma entrevista com Conceição Paludo que aponta alguns aspectos de como a pandemia agrava todo um processo que estava em andamento nos últimos anos no que tange a desconstrução das políticas públicas até então conquistadas, como também do cotidiano dos sujeitos do campo. Afeta distintas realidades de populações que historicamente já possuíam diversas dificuldades de acesso e permanência a Educação.

Faz-se necessário registrar a importância de escrever sobre a Educação do Campo, e toda sua história, seus avanços e posteriormente os esforços, em cortes de financiamentos e

mudanças nas legislações que amparam, para realizar seu desmonte de forma planejada. Escrever e registrar, nesse sentido, principalmente para a posteridade, para ser fonte histórica e de pesquisa de experiências que foram resultados de luta, suor e sangue de distintos como também similares, sujeitos do campo. E destacar a importância da memória da luta de trabalhadoras e trabalhadores do campo, escrever assim, como ato de resistência.



COLHEITA DO CAPIM DOURADO

Fonte: Associação Capim Dourado do Povoado de Mumbuca (2021).

CAPÍTULO III – UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

3. UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

Serão abordados neste capítulo aspectos que fundamentam a modalidade educacional da pesquisa, como a luta por acesso à Educação básica e superior, e os princípios e fundamentos dessa modalidade. Busca-se, assim, destacar características relevantes da história e base fundamental da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e Formação em Alternância, bem como apresentar elementos importantes para a compreensão da abordagem visada na sequência do trabalho. Propõe-se entender o tipo de Alternância proposta pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFNT de Tocantinópolis (LEdoC/TOC).

3.1. Licenciaturas em Educação do Campo

Na literatura tem-se autores e pesquisas que vêm contribuindo para a construção teórica da EdoC e que são relevantes para pesquisas que abordem a temática, nomes como: Roseli Caldart; Miguel Arroyo; Mônica Molina; entre outros; e trabalhos como: Molina & Jesus (2004). Kolling; Nery & Molina (1999), Molina e Sá (2011), Clarice Santos (2009), Silvanete Santos (2012), Molina & Hage (2015, 2016), Pereira (2019), entre outros que oferecem grandes contribuições para a compreensão, principalmente no que tange ao pensar, criar e todo processo histórico das Licenciaturas em Educação do Campo.

A luta por direito e acesso à Educação Básica e Educação Superior tem se constituído com a implantação das Licenciaturas em Educação do Campo que, ligadas ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), são implantadas por meio da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Como mencionado no capítulo II, no ano de 2006, a partir da luta dos movimentos sociais é desenvolvido um plano piloto de criação de Licenciaturas em Educação do Campo, com a participação de quatro universidades federais, a saber: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Pode-se afirmar, nesse sentido, que as ações desenvolvidas são a materialização das propostas almejadas pelos sujeitos coletivos, reforçando que só foram realizadas em função de muita luta e reivindicações dos grupos coletivos do campo brasileiro.

[...]. Importante reafirmar que essa política pública foi concebida como resultado de uma intensa reivindicação dos movimentos sociais e sindicais camponeses, que já pautavam a necessidade de políticas específicas de formação de educadores, desde as primeiras ações de luta coletiva pela Educação do Campo. Porém, a demanda se intensifica ainda mais a partir da realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, que ocorreu em Luziânia/GO, em 2004, tendo como palavra de ordem o significativo lema: 'Educação do Campo: Direito nosso, dever do Estado' (MOLINA, 2019, local. 237).

A organização curricular dessa proposta piloto usa como referência a experiência que vinha sendo desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais a partir de 2005, segundo Antunes-Rocha e Martins (2009). Em 2009, o MEC lança o Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009 chamando novas Instituições de Ensino Superior para manifestarem projetos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Com esse edital de convocação, foi instituída a oferta da graduação em Educação do Campo em 32 universidades, porém não ainda como curso permanente.

Em 2012, o Edital SESU/SETEC/SECADI de nº 02/2012 pelo MEC é lançado com o objetivo de aumentar a oferta de vagas e cursos de formação de professores do campo. Nesse edital, a então Universidade Federal do Tocantins (UFT) concorre com projeto e consegue a implantação da LEDOC em dois *campi*: Tocantinópolis (atualmente UFNT) e Arraias, por estar localizada no sudeste do estado pertencem à UFT. A LEdoC de Tocantinópolis é criada, dessa forma, com a resolução nº 10 do Consuni, em 25 de setembro de 2013 na área de Códigos e Linguagens.

3.1.1. Educação do Campo: fundamentos e princípios

Desde a sua origem, vem-se construindo politicamente e teoricamente os fundamentos e princípios da Educação do Campo, os quais visam buscar uma totalidade das questões sociais; o intuito é o de se obter uma proposta de Educação que priorize a formação em uma perspectiva humanizada e Omnilateral, não somente um projeto educativo, mas um projeto de sociedade, desenvolvida pelos sujeitos individuais e coletivos do campo.

Omnilateral em uma perspectiva, inicialmente discutida por Antônio Gramsci, de formação que abrange toda a formação do sujeito de forma ampla, construída histórica e socialmente, e em função de alguns elementos que oferecerão o desenvolvimento, como o trabalho. Dessa forma, destaca-se que,

Educação Omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea

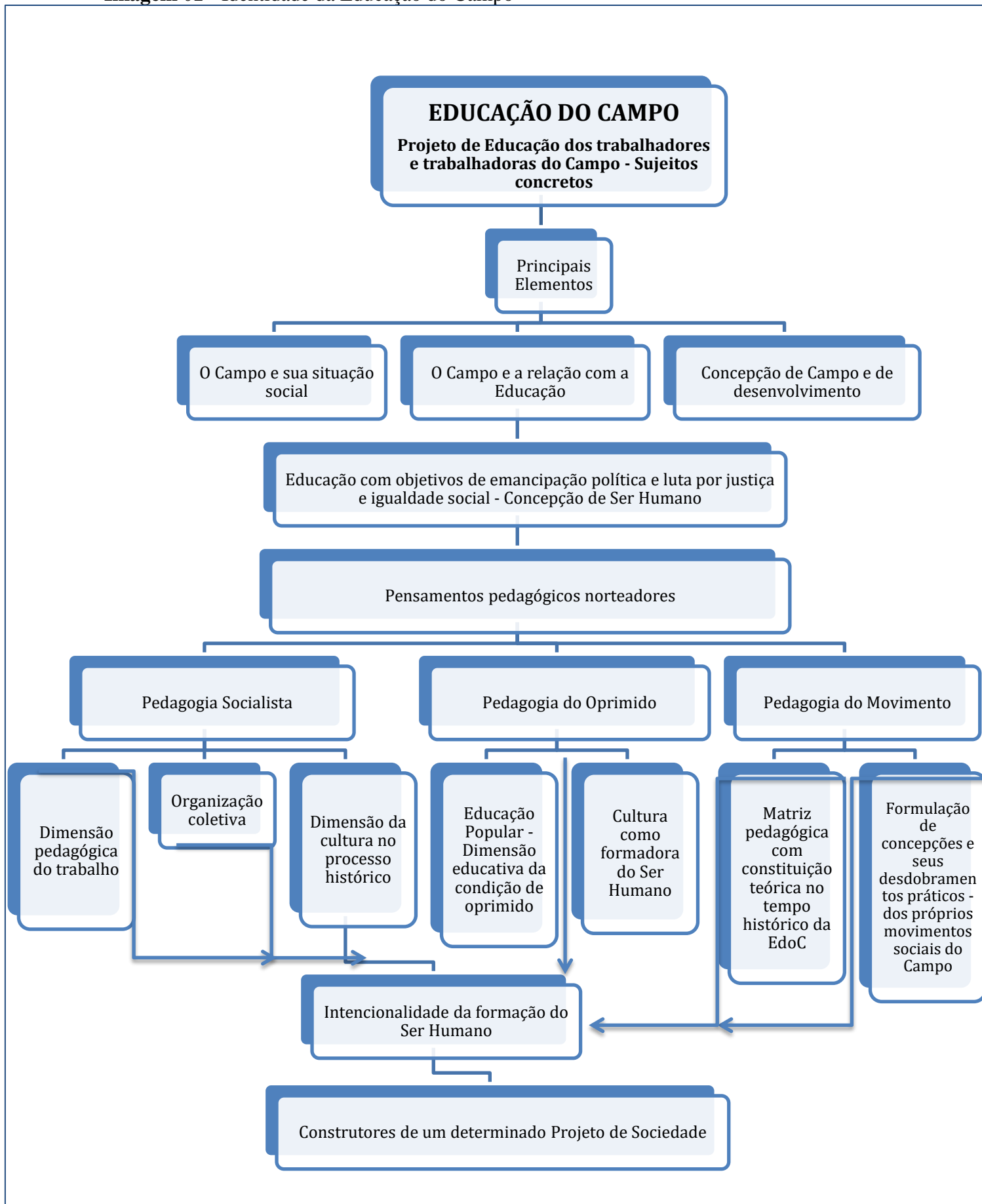
material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, [...] (FRIGOTO, 2012, 267).

Para Caldart (2004, 16), embora ainda haja debates políticos e teóricos em construção, existem aspectos e visões já bem definidos, como: a) incompatibilidade dos modelos, proposta que visa a Educação do Campo para o campo, com o modelo capitalista para a agricultura, pois a EdoC é compatível com a Reforma Agrária Popular, agricultura camponesa e agroecológica; b) forte vínculo com os movimentos sociais e sujeitos do campo; c) a EdoC pretende superar a dicotomia rural e urbano como ideia de que o urbano é avançado e desenvolvido, enquanto o rural é atrasado, trabalhar com uma visão de igualdade social e de diversidade entre o campo e a cidade; d) uma proposta de desenvolvimento com visão de totalidade e não por setores.

Assim, pode-se notar que se almeja uma formação humana vinculada à materialidade e concepções da origem da EdoC, ou seja, vinculada com os sujeitos e lutas que são, principalmente, originados no campo e seus contextos, suas lutas e suas diversidades. Uma Educação voltada para os sujeitos, e construída por eles, que vivem no campo, e que lutam por direitos e justiça social cotidianamente, e principalmente, por sujeitos coletivos. Pois estamos nos referindo há uma proposta de Educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, com uma identidade, que almeja alcançar uma ampla diversidade que existe nas suas realidades concretas.

Na sequência, busca-se desenvolver um diagrama dos principais elementos, pensamentos norteadores e objetivos da EdoC, para apresentar alguns dos principais traços e características da sua identidade, como sua intencionalidade, projeto de sociedade e de qual sujeito pretende formar.

Imagem 01 - Identidade da Educação do Campo



Fonte: Texto “Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo” de CALDART (2004), elaborado pela Autora (2021).

Pode-se notar a influência política, na construção pedagógica da identidade da Educação do Campo, é explicada por todas as características históricas de luta e pela materialidade que foi fundamentada toda sua base teórica e pedagógica. Essa perspectiva política é visada por toda a intencionalidade do processo educativo da EdoC, com o objetivo de formar sujeitos construtores de um determinado projeto de sociedade.

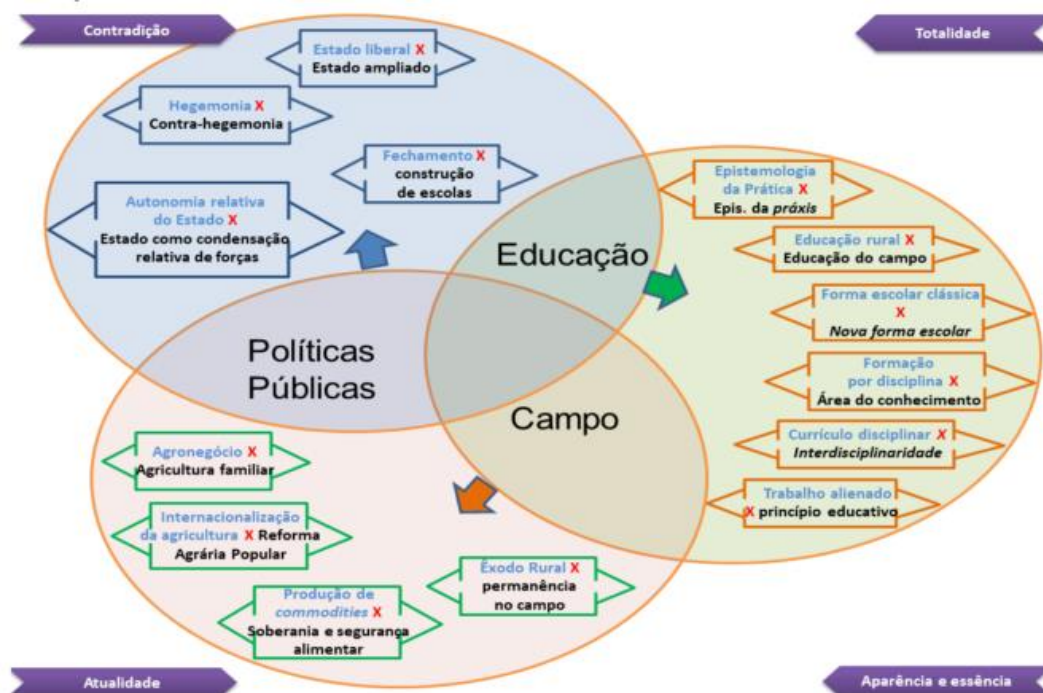
Nesse interim, o projeto está voltado para as populações do campo e construído pelos sujeitos camponeses, reafirmados em sua identidade e em seu projeto de Educação, bem como de sua proposta de sociedade. É, portanto, um projeto político, social e educativo que visa a formação dos indivíduos para serem construtores de uma sociedade coletiva para o campo e do campo, capaz de modificar o imaginário de uma população que, historicamente, é estereotipada como atrasada, sem cultura ou história.

Uma das características identitárias e que estruturam a lógica da EdoC é o que pode ser chamado de sua tríade estruturante, formada por: políticas públicas, Educação e campo (CALDART, 2012). A EdoC, a partir de sua construção e produção histórica, torna-se marcante e carregada de elementos que caracterizam seu projeto educativo e social,

[...] os elementos dessa tríade não podem ser compreendidos separados entre si, nem descoladas da realidade social dos sujeitos e de sua história. Pelo contrário, há entre eles uma relação dinâmica e não podem ser discutidos separadamente, senão a partir de categorias do Materialismo Histórico-Dialético (Contradição, totalidade, aparência e essência e totalidade) presentes em cada um destes eixos, [...] (PEREIRA, 2019, 125).

A tríade é um caminho de compreensão da EdoC a partir das categorias de análise do Materialismo Histórico-Dialético. A luta por políticas públicas para legalizar e universalizar o direito e acesso de todos, principalmente, trabalhadores e trabalhadoras do campo, neste contexto, a Educação, é importante para superar ações e projetos de uma estrutura de sociedade que, normalmente, prioriza políticas governamentais e não de Estado. A seguir, um esquema organizado por Pereira (2019, 126), que destaca os elementos da tríade e sua interrelação e complexa relação com o contexto histórico.

Imagem 02 – Elementos estruturantes que integram a Tríade Conceitual Campo, Políticas Públicas e Educação



Fonte: PEREIRA (2019, 126).

O paradigma dominante do rural brasileiro é o agronegócio, expropriador e explorador de mão-de-obra, a atividade, com exceção das áreas que exijam profissionais especializados, tende a exigir pouca escolaridade dos trabalhadores do campo. Para que haja uma real disputa de projetos de sociedade, é necessário que seja realizada uma disputa no plano das ideias e da consciência, dessa forma, é primordial que se tenha uma elevação da consciência dos sujeitos que estão no lugar de explorados, para isso, uma Educação pensada e com intencionalidade de/para construir uma nova perspectiva de sociedade para as populações do campo é fundamental.

A proposta é que tenhamos como pano de fundo de nossa reflexão que, ao falarmos da tríade estruturante: campo – educação – política pública, não estamos apenas usando uma figura de linguagem, mas, de fato, nos desafiando a dizer que só podemos compreender o fenômeno da realidade brasileira que a categoria Educação do Campo busca expressar, se a olharmos a partir da intrínseca conexão entre estes elementos (MOLINA, 2015, 386).

Dessa forma, a luta por políticas públicas que atendam e sejam adequadas para as distintas realidades faz-se extremamente necessária, pois a permanência das populações no campo acontece a partir de questões como evitar o fechamento das escolas. a ação de fechar uma escola no campo é uma das estratégias para desterritorializar os camponeses. A pesquisa realizada por Molina (2015) organiza e demonstra informações sobre a lógica atrás do movimento de fechamento das escolas do campo. Deve-se destacar que “[...], a relação entre

os três elementos da tríade: campo, educação e políticas públicas, traz relevante chave de leitura para enfrentarmos a origem da contradição” (MOLINA, 2015, 394). Contradição esta que acompanha a lógica do modelo hegemônico, desde o currículo que é implantado até a formação dos docentes que trabalharão nas escolas rurais. Um aspecto fundamental, ao pensar a atualidade, é a voraz necessidade de lutar e resistir contra os inúmeros retrocessos das políticas públicas construídas pelos diferentes sujeitos do campo. Além de resistir e registrar todas as experiências, esse período histórico exige ainda mais estratégias ao considerar a difícil realidade da luta de forças antagônicas dentro do sistema capitalista perverso e contraditório.

3.1.2. Pensamentos pedagógicos norteadores da Educação do Campo

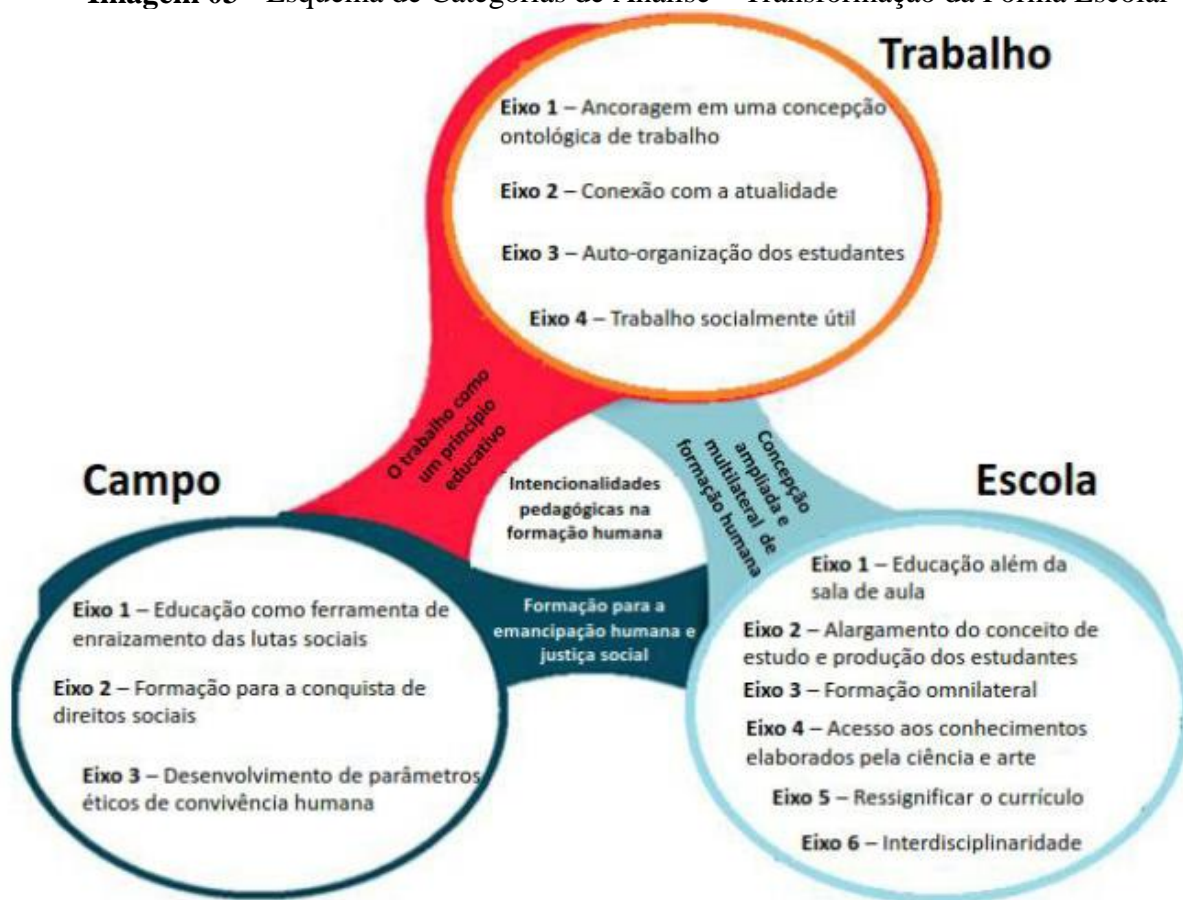
A princípio, deve-se refletir a respeito da forma escolar que faz parte da concepção de Educação da EdoC, para isso, tem-se como base o texto de Roseli Caldart (2010), *A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar*. A questão inicial para nortear a transformação da forma escolar é pensar as questões que irão orientar todo o projeto educativo que se pretende desenvolver, e qual projeto de Educação, formação humana e sociedade é almejado. Outro relevante trabalho de pesquisa é Pereira (2019), abordando a práxis docente e a forma escolar.

Nesse ponto, surgem perguntas como: qual o questionamento norteador? A Educação está a serviço de quem? E para qual paradigma de sociedade? Dessa forma, pensa-se em promover a transformação da forma escolar, principalmente, em duas dimensões: o modo que será realizado a produção do conhecimento na escola; a forma que será socializado o conteúdo e como serão as relações sociais na escola para socialização dos conteúdos que objetiva ensinar. Para alcançar essa forma escolar, é fundamental que a realidade e a atualidade sejam aspectos fundantes e centrais para o ensino-aprendizagem, além de buscar formas que todo o conhecimento historicamente produzido se torne atrativo.

Para Caldart (2010), há tendências e premissas básicas para uma concepção de EdoC que vise a transformação da forma escolar tradicionalmente imposta. No que se refere às tendências, a primeira está relacionada ao “projeto formativo e finalidades educativas da escola”; a segunda relaciona-se à base, à cultura e às estruturas já constituídas como padrões da forma escolar, e que devem ser revistas para que ocorra de fato uma transformação; a terceira está relacionada ao papel da escola nos tempos atuais, no que diz respeito às práticas e questões pedagógicas e sua relação com o conhecimento, questionar nesse sentido, a organização e prática pedagógica da EdoC e suas funções sociais.

O esquema construído por Pereira (2019), apresentado a seguir, organiza de forma sintetizada os elementos que o autor aponta como bases e que constroem a perspectiva de uma Educação que promove um movimento que interrelaciona: a Escola, a vida (chamado de trabalho no esquema) e as lutas dos sujeitos coletivos do Campo. Organiza ainda, as potencialidades e intencionalidades pedagógicas para a formação docente, pois também usa da dinamicidade dos elementos (Escola, vida e lutas sociais). Essa dinamicidade dos elementos citados está relacionada com a tríade: Educação – Políticas Públicas – Campo.

Imagem 03 - Esquema de Categorias de Análise – Transformação da Forma Escolar



Fonte: PEREIRA (2019, 162).

As premissas básicas estão diretamente relacionadas às concepções que originaram a Educação do Campo como um movimento forjado pelos sujeitos coletivos do campo, na luta por direitos e pela reforma agrária. Dessa forma, a EdoC é fruto de um contexto histórico e não pode ser despreendida dele, pois é um fenômeno que se apresenta para resistir e correlacionar forças contra uma atualidade carregada de mazelas e injustiças.

Nessa concepção de educação, a escola ocupa um importante papel na construção de uma nova visão de mundo, onde diferentes saberes são produzidos e socializados; como formadora do homem e da mulher do campo, do que decorre a elevação de sua autoestima, recuperando os valores camponeses, pelo cultivo da memória e na

resistência cultural; e, vinculada ao desenvolvimento integral da sociedade camponesa, precisa manter viva a utopia e a militância social, numa relação indissociável com as lutas populares em defesa da vida no campo (SILVA P., 2016, 60).

No desenvolvimento e construção do currículo da EdoC faz-se a apropriação de teorias pedagógicas com fundamentação em Marx, que valoriza a base material da existência humana e pensa em uma formação a partir dessa materialidade e das relações originadas, como: o trabalho, a cultura e as relações socialmente desenvolvidas. As relações e experiências das comunidades são importantes para a formação humana, e as atividades formativas contribuem de certa forma, para o processo de transformação da sociedade.

Pode-se destacar trabalhos que contribuem para a compreensão da base teórica em Marx, que corroboram com as teorias pedagógicas que fundamentam a Educação do Campo, como: Paulo Roberto de S. Silva (2016), Valter de J. Leite (2017), os verbetes do Dicionário de Educação do Campo (2012), entre outros.

Das pedagogias norteadoras da EdoC, ilustradas na figura *Identidade da EdoC* destaca-se três: Pedagogia do Movimento, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia Socialista. A *Pedagogia do Movimento* ou *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (CALDART, 2010, 2012), é como é chamada a práxis pedagógica desenvolvida e com origem no Movimento Social, como ideias de formação a partir do singular e coletivo, um lugar que se é e se constrói história. Essa concepção de formação humana e com perspectivas radicais de projeto de sociedade é baseada em Marx, pensa o trabalho, cultura e a luta social como aspectos da matriz formadora do indivíduo.

[...] há uma contribuição específica e importante dos movimentos sociais camponeses para pensar a educação e a escola, sobretudo pela exigência de uma rediscussão do projeto formativo das novas gerações de trabalhadores e, portanto, das finalidades das práticas educativas que os tomem como sujeitos. Primeiro, porque estes movimentos sociais colocam em cena a luta específica pelo direito à educação, [...] efetivamente como um direito de todos [...], o que exige uma rediscussão dos objetivos da educação: [...]? E segundo, porque a Pedagogia do Movimento, pensada desde a experiência formativa destes movimentos camponeses, ao afirmar o trabalho, a cultura e a luta social com sua organização coletiva como matrizes formadoras do ser humano, retoma o debate da práxis social como princípio educativo, o que exige um repensar radical dos projetos educativos, nos seus objetivos e na forma de organização do trabalho pedagógico (CALDART, 2010, 150).

A *Pedagogia do Movimento* pode ser definida como integrante de uma teoria não somente pedagógica, mas também social, com determinada concepção de Educação que visa à formação humana pensando na transformação da sociedade promovida pela dinâmica interna do movimento. Essa transformação com origens no ideal de sociedade é realizada “[...] pelo

movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo” (CALDART, 2012, 548).

A *Pedagogia do Oprimido* tem como base Paulo Freire, com referências nas décadas de 1950/1960 e o movimento de Educação Popular, parte da realidade social concreta carregada de opressões e da necessidade da luta e resistência dos sujeitos para superação das situações opressoras. “[...]. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a libertá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos” (FREIRE, 1987, 17).

Ao discutir sobre a realidade concreta e sujeitos oprimidos dentro de um contexto social explorador e explorador como é de forma tão intensa no campo, identifica-se relações e contribuições da *Pedagogia do Oprimido* com/para a EdoC, que é forjada, e ainda está sendo construída pelas experiências e geração de conhecimento dos sujeitos individuais e coletivos que atuam para contribuir para esse projeto social, que é a Educação do Campo. Parte da ideia de que o conhecimento é originado nas práticas sociais, sendo “[...] inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimento, de valores, de cultura e de emancipação” (ARROYO, 2012, 556).

A *Pedagogia do Oprimido* prioriza o coletivo, partindo do pressuposto de que a realidade histórica oferece conhecimento para que os sujeitos se conscientizem das violentas relações sociais, e se conscientizarem realizam o processo de humanização e formação. “[...] para entender a radicalidade político-pedagógica da Pedagogia do Oprimido, porque, nela, eles são sujeitos de sua pedagogia. [...]” (ARROYO, 2012, 557).

Como base para apresentar brevemente a *Pedagogia Socialista* e leituras esclarecedoras para a compreensão e organização do modelo pedagógico tem-se os trabalhos de Pistrak (2018), Abreu e Lima (2013), Freitas (2017), Coelho (2013), De Matos e Gehrke (2018), entre outras produções de livros, artigos, dissertações e teses que fazem contribuições importantes para o esclarecimento e divulgação dessa experiência pedagógica tão rica e importante. Pensar a *Pedagogia Socialista* é pensar em uma pedagogia originada em determinado contexto social, Rússia pós-revolucionária do início do século XX, com objetivo de um projeto de emancipação humana, e uma proposta de Educação para a classe de trabalhadores.

Como base teórica, a Pedagogia tem a perspectiva e teoria de Marx sobre a Educação, partindo do materialismo histórico e dialético para compreender os fenômenos sociais e educacionais, usam-se assim categorias norteadoras para fundamentar a análise desses fenômenos como a totalidade, a historicidade, a mediação, entre outros, tem-se o movimento de ida e vinda entre o todo e as partes. Com influência do Socialismo Utópico, de

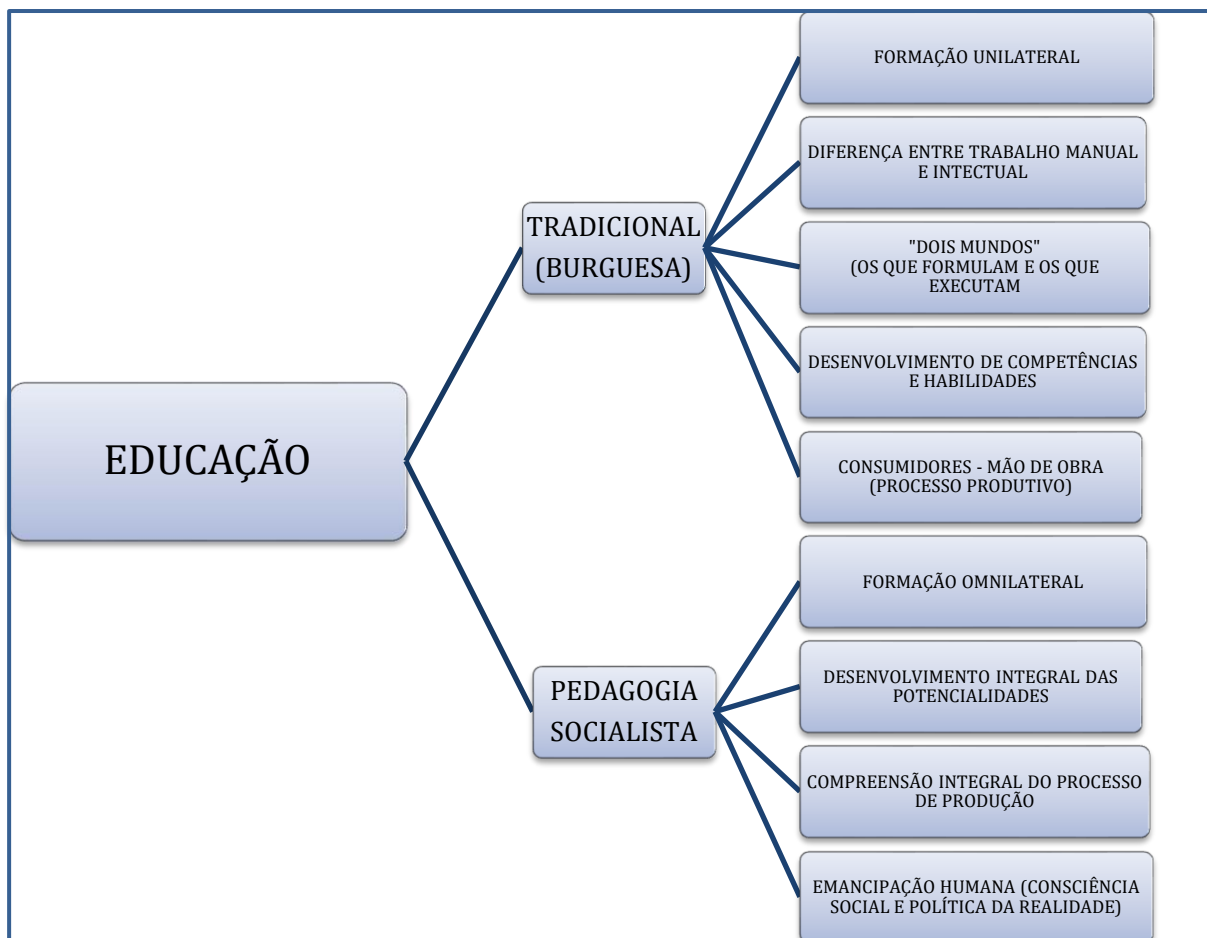
Fourier e Robert Owen, Marx e Engels pensam uma Educação a partir da articulação entre ensino e trabalho, que seria um diferencial da Educação proposta pela burguesia (ABREU; LIMA, 2013). “[...]. O enfoque marxista para os fenômenos sociais na história, ciências econômicas, bases da técnica, elementos da organização do trabalho – tudo deve agora entrar na escola. [...]” (PISTRAK, 2013, 114).

Para De Matos e Gehrke (2018), a *Pedagogia Socialista* tem como categorias que constroem e articulam a promoção de uma nova escola que visa uma nova sociedade, e essas categorias são: atualidade, auto-organização, coletividade e o trabalho, baseada na tríade entre natureza-sociedade-escola. Apresenta a atualidade como elemento central, pela necessidade de conhecer e produzir conhecimento para poder transformar a realidade, tendo como base de análise as categorias do Materialismo Histórico-Dialético. Para pensar o currículo e sua reformulação, têm-se as relações do trabalho socialmente necessário e criativo, os fenômenos sociais e as ciências naturais, para pensar uma formação multilateral.

No que tange a importância da atualidade como um dos elementos centrais dessa pedagogia Pistrak (2013, 114-115), afirma que,

[...]. A escola deve *formar* nas ideias da atualidade; a atualidade deve, como um rio amplo, *desembocar* na escola, desembocar de forma *organizada*. A escola deve penetrar na atualidade e identificar-se com ela. [...]. O objetivo da escola não é apenas *conhecer* a atualidade, mas *dominá-la* (PISTRAK, 2013, 114-115).

Ter uma formação pautada no trabalho e na ciência, um currículo com uma proposta de organizar cientificamente o trabalho, em uma perspectiva de Educação humanizada. Dessa forma, tem-se o trabalho como base “[...], na escola e fora dela, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada, isto é, como uma interpretação desta atualidade para a determinação do lugar de cada um nela. [...]” (PISTRAK, 2018, 154).

Imagem 04 - Educação: Proposta Tradicional (Burguesa) e da Pedagogia Socialista

Fonte: Texto “O Pensamento Pedagógico Socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária sob a orientação de Pistrak” de ABREU e LIMA (2013), elaborado pela Autora (2021).

Dessa forma, pode-se observar que a pretensão da proposta é romper com os moldes capitalistas de organização social e educacional. Busca-se uma formação integral do homem rompendo com a dicotomia entre os que “formula e os que executam” no processo de produção, a formação de sujeitos coletivos e construtores de uma sociedade com contribuições e perspectiva da classe trabalhadora, e dessa forma, o ensino articulado ao trabalho em todo seu processo é uma das bases para a construção da pedagogia desenvolvida.

O trabalho discutido na concepção ontológica do ser, em uma configuração como socialmente necessário para a construção intencional da realidade, proposto por Viktor N. Sulgin, para a vida do ser em uma premissa de emancipação. Assim, a concepção de trabalho aqui é diferente da proposta pelo capitalista, que é alienado e individualizado. “[...] a relação entre educação e trabalho não tem como fim a ampliação da produção material, mas objetiva formar as novas gerações na perspectiva de compreender o trabalho como criador da humanidade e articulador das múltiplas relações que compõem o todo social” (ABREU; LIMA, 2013, 131).

A *Pedagogia Socialista* possibilita *novas formas* de se pensar e fazer a escola, planejar e produzir Educação. Pensar em uma Formação Omnilateral que almeja uma profunda transformação social e superar o paradigma de escola que culpa somente o indivíduo por todos os fracassos, como se as particularidades sociais aos quais estão inseridos não fornecessem influências sobre cada percurso. O trabalho como princípio educativo, embasado no pensamento marxista, tendo como compreensão a relação com a produção humana em um movimento dialético, e com características formativas (COELHO, 2013).

Uma premissa básica e essencial é que, “[...] o *trabalho na escola não pode ser colocado separadamente das finalidades gerais da educação*” (PISTRAK, 2018, 146). Na perspectiva da EdoC a partir das contribuições teóricas norteadoras pode-se apontar que,

O trabalho forma/produz o ser humano. A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses (CALDART, 2004, 20).

Dessa forma, ao apresentar e refletir sobre as principais teorias pedagógicas que norteiam o movimento da EdoC pode-se ter uma noção introdutória a respeito das contribuições das experiências realizadas fundamentadas por pensamentos norteadores embasadas nessas correntes teóricas, e o quanto contribuíram para a transformação da *forma escolar* que é uma das propostas da EdoC. Pensar a transformação da *forma escolar* que visa superar o modelo imposto pela sociedade capitalista, e uma forma de realizar esse objetivo é promover uma formação de educadores conscientes da realidade e irão promover essa transformação a partir de espaços de experiências que geram aprendizagem pensando na produção de conhecimento e nos conceitos e categorias bases que norteiam toda a intencionalidade do processo educativo e formador.

Tem-se assim a importância dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo para o movimento social em sua totalidade, pois estará formando educadores e formadores que contribuirão em suas realidades e para serem protagonistas. A formação de educadores é fundamental para construir um pensamento de consciência sobre a realidade histórica e a força da atualidade, para almejar uma possibilidade de mudança e transformação. Entende-se que é necessário compreender os objetivos e a natureza dos desafios, qual espaço ocupa-se e pretende ocupar para assim conseguir visualizar as lutas e resistências que serão os desafios, essencialmente em nos territórios, pois é necessário reconhecer que a realidade é carregada de contradições para assim, ter pretensões de alterá-las.

3.2. Aspectos teóricos e metodológicos da Formação em Alternância

A Educação do Campo na perspectiva de uma formação Omnilateral desenvolve seu currículo e possui uma organização escolar distinta, com princípios que fundamentam e articulam a realidade dos sujeitos que vivem no/do campo, com o intuito de garantir e permitindo o acesso e permanência a Educação emancipadora. A forma de organização do trabalho pedagógico tem possibilitado e contribuído para a expansão da Educação do Campo, inclusive, em nível superior. De acordo com Hage; Antunes-Rocha & Michelotti (2021, 429), no verbete Formação em Alternância, existem diferenças entre a Formação em Alternância e a Pedagogia da Alternância (PA),

A Formação em Alternância diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diferenciados e inter-relacionados. [...]. A Pedagogia da Alternância, paradigma no qual a Educação do Campo estabelece diálogo, mas que também se diferencia (HAGE; ANTUNES-ROCHA & MICHELOTTI, 2021, 429).

A Formação em Alternância vai além do processo educativo formal, pois amplia o horizonte sobre o entendimento do que é educação, a partir do reconhecimento cultural, econômico, social e demais particularidades dos sujeitos do Campo. A Educação do Campo a partir das experiências historicamente acumuladas amplia o entendimento com a Formação em Alternância, pois visa-se usar como centralidade o trabalho e o território.

A Formação em Alternância reconhece que diferentes tempos, espaços e saberes são educativos e, portanto, todos contribuem com a formação dos sujeitos do campo. Essa compreensão provoca mudanças na dinâmica da organização dos processos educativos, da organização do trabalho dos educadores e educadoras, da organização e planejamento curricular e dos processos de produção do conhecimento. Na organização dos processos educativos, a Formação em Alternância amplia o território formativo dos sujeitos do campo, por meio da interlocução direta na relação entre o tempo, o espaço e o conhecimento que ocorre entre as distintas experiências formativas em que os sujeitos participam, transcendendo os espaços, os horários/tempos/calendários e saberes específicos escolares, e aproximando-os dos processos de produção de conhecimento que se materializam nas situações presentes no trabalho, nas práticas culturais e na vida dos sujeitos do campo (HAGE; ANTUNES-ROCHA & MICHELOTTI, 2021, 432).

Compreende-se, portanto que a Formação em Alternância tem como aspecto estruturante a pesquisa na produção do conhecimento que possibilita aos sujeitos se constituírem enquanto pesquisadores e construtores em seus próprios territórios. Dessa maneira, promovem a materialização do conhecimento produzido em suas pesquisas, ações e práticas cotidianas.

As LEdoCs ao assumirem a Alternância no Projeto Pedagógico tem como objetivo propor uma formação de professores que atenda as especificidades e particularidades das Escolas do Campo, e que visam articular os sujeitos das diversas comunidades e a universidade para que haja interação e atuação no ensino, pesquisa e extensão atendendo as demandas das comunidades e movimentos sociais do campo, ampliando nesse sentido, “[...] o território formativo dos sujeitos do campo, das águas e da floresta, oportunizando uma ação coletiva, dialógica, participativa, integrada e interdisciplinar” (DE CRISTO; BARROS & HAGE, 2020, 108).

A Formação em Alternância, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, adquire esse contorno conceitual fortemente ligada à luta dos movimentos sociais dos povos tradicionais e camponeses por outro modelo de educação básica do campo e de ensino superior, pela mudança da lógica de formação de professores e da produção do conhecimento (DE CRISTO; BARROS & HAGE, 2020, 108).

A Formação em Alternância se apresenta como uma proposta teórica de Educação e sociedade, construída pela EdoC, a partir da produção do conhecimento acumulado historicamente, por meio das diversas experiências que vem sendo realizadas desde a década de 1980 (HAGE; ANTUNES-ROCHA & MICHELOTTI, 2021). A EdoC, como citado anteriormente, dialoga com a Pedagogia da Alternância, paradigma importante desde a sua construção. Para entender essa proposta educacional é necessário contextualizá-lo no tempo e espaço a fim de encontrar as raízes metodológicas que sustentam a Educação do Campo nos dias atuais. Dessa forma, a PA contribui na organização da EdoC em aspectos históricos e legais.

3.2.1. Pedagogia da Alternância: historicidade e origem

A origem da Pedagogia da Alternância (PA) é uma história conhecida nos trabalhos de Educação do Campo. É necessário relatar e reforçar a importância de todas as experiências em torno desse movimento se faz cada vez mais necessário, principalmente na atual conjuntura política brasileira de desmonte de políticas públicas de Educação do Campo e de desvalorização de alternativas distintas do modelo dominante. Dessa forma, escrever e produzir trabalhos nessa área, é para além de somente produzir conhecimento, é também uma forma de resistir e lutar, pois destacamos a importância do movimento e expansão da Pedagogia da Alternância em diversos lugares do mundo. Destacam-se trabalhos importantes que trazem a historicidade das origens da PA na literatura brasileira, como: Begnami (2003, 2019); Queiroz (2004); Gimonet (2007); Nosella (2014, 2020); entre outros. Dessa forma,

aponta-se na pesquisa alguns aspectos relevantes para destacar características importantes dos princípios, fundamentos e essência da PA.

ORIGEM NA FRANÇA:

A historicidade da origem do movimento é destaca por autores como, Gilly (1995), Caliari (2002), Begnami (2006), Gimonet (2007), Santos S. (2012), Nosella (2014, 2020), Kelly C. Brasil (2021) a Pedagogia da Alternância tem sua primeira experiência em Lauzun na França em 1935 a partir da insatisfação de um grupo de agricultores com a educação do país, pois na época, a educação francesa não atendia às especificidades do meio rural, e passava por um momento de busca de uma nova estruturação em aspectos econômicos e como sociedade. Embora autores como Gimonet (2007), Queiroz (2004), entre outros, apontem que em contextos diferentes no decorrer da história já houveram práticas de alternância realizadas, não de forma declarada, porém não apresentavam uma organização tão específica. “[...]. A Alternância seria a sucessão de momentos formativos entre teoria e prática” (BEGNAMI, 2019, 110).

Com as insatisfações no meio rural e as relações campo e cidade no que tange, principalmente, as oportunidades de acesso a Educação o movimento se inicia com a mudança, por interesse próprio, para o rural do sacerdote Granereau para a paróquia de Sérignac-Péboudou, com a contribuição da comunidade local. Em função da localização da primeira escola da Família Agrícola, ou *Maison Familiale*, por muito tempo a PA foi chamada de “fórmula de Lazun”. E em 21 de novembro de 1935 realizam a criação de “[...] uma escola humanista, de qualidade, para os jovens trabalhadores do campo, [...]” (NOSELLA, 2020, 11).

Pretendiam evitar que os jovens trabalhadores do campo migrassem para a cidade de forma “forçada”, em função de ausência de formação no meio ao qual viviam, pois já era um caminho conhecido para os jovens que se destacavam como alunos promissores. Dessa forma, com contribuição da paróquia cria-se a “escola da Pedagogia da Alternância”, em regime integral, e em função das distâncias das moradias, logo também para o modelo de internato, os jovens passavam alguns dias por mês na escola e retornavam para suas propriedades e atividades agrícolas.

No decorrer dos anos, foram ocorrendo evoluções de currículo, metodológica e de formação dos profissionais que eram educadores das escolas, como também, da legislação e reconhecimento do Governo para as Escolas de Famílias Agrícolas. Pode-se destacar que as experiências das *Maisons Familiales* possuíam próxima relação com os sindicatos rurais e com a comunidade, pois os pais participavam e contribuía com a gestão das escolas.

Na década de 1940 já se nota a influência e a presença do trabalho de pedagogos para uma fundamentação teórica, técnica e científica. Por volta de 1946/1947 um educador, André Duffaure, cria o instrumento metodológico e pedagógico que se destacaria a partir de então chamado de Plano de Estudo. Até a década de 1960, o modelo já havia se espalhado pelo território francês, com a existência de em torno 500 escolas, como aumentou o registro das experiências, a necessidade de organização tanto das escolas, da formação dos educadores, que eram chamados de monitores, de toda a estrutura legal e organizacional.

Com a expansão acelerada há o receio da perda da originalidade das escolas da Pedagogia da Alternância. Porém, há um demasiado forte sentimento e conscientização pelos camponeses franceses da necessidade da busca pela formação educacional. E ser leal à base da educação por alternância, que é a relação “estudo-realidade-territorial-profissão” (NOSELLA, 2014, 51).

Não tem caminhada, avanços, progressos, superação para qualquer pessoa como para qualquer instituição sem que haja passos para frente a cada dia para existir e crescer. E, nesse processo de construção de uma pedagogia, vários caminhos tiveram de ser inventados e traçados para que estes passos para frente tenham continuidade (GIMONET, 2007, 26).

Embora houvesse receios em meio à expansão da experiência *Maison Familiale* a busca era permanência na fidelidade dos princípios de modelo educacional, os princípios da alternância. E de um modelo que busca um desenvolvimento territorial construído pela comunidade que nele vive.

EXPERIÊNCIA ITALIANA:

O primeiro país que buscou implantar a experiência *Maison Familiale*, foi a Itália em uma conjuntura política, social e econômica problemática pós-guerra, carregado de conflitos de interesses e insatisfações. O ano de 1954 o meio rural busca um modelo para buscar amenizar algumas partes dos problemas busca na “formação e cooperação” como “fórmula” para aderir.

Dessa forma, precisavam de um modelo educacional organizado e bem estruturado. Por volta de 1960, dois líderes políticos vão a uma viagem à França e conhecem as *Maisons Familiales* e buscam expandir a ideia pela Itália. Porém o contexto italiano há diferenças do francês, pois há um interesse do Estado em contribuir e é construído a partir do esforço de líderes políticos e adaptado para o contexto nacional, diferente da França que o movimento surge e é construída inicialmente pela comunidade do campo.

EXPERIÊNCIA AFRICANA:

A África se diferencia das outras experiências já no modelo cultural de família, pois ainda é na estrutura patriarcal, e não o modelo tradicional ocidental/europeu. E tinham alguns aspectos peculiares e diferentes das experiências discutidas anteriormente, como o nível de escolaridade na África é baixo, em torno de 4% a 20%, o pouco interesse dos jovens pela terra, o uso de técnicas consideradas primárias na agricultura, entre outros fatores. Assim, era necessária uma adaptação profunda do modelo original francês, que foi construído com apoio de franceses e profissionais com experiência em escola-família agrícola (NOSELLA, 2014, 59).

São necessárias adaptações, pois a “fórmula” original fracassou, e em certo momento almejam como público alvo os jovens e adultos que não conseguiram acessar a escola. Teve como destaque a experiência de Senegal que realizou a família-agrícola de forma oficializada nas comunidades no interior do território.

A experiência Africana é extremamente interessante por ser uma demonstração de que a metodologia da Escola Família é aplicável a uma grande variedade de situações. Atualmente, o movimento está se expandindo, geralmente por meio de convênios com os governos locais, até o ponto de, a Africana por ser a experiência que mais se distanciou da fórmula francesa, embora respeitando o princípio fundamental de alternância (NOSELLA, 2014, 60).

Dessa forma, pode-se observar a adaptação e utilização de uma experiência educacional com uma proposta metodológica distinta da proposta tradicional, normalmente de centros urbanos, construída inicialmente pela população do campo espalhando por diversas regiões, com dificuldades, inquietações e peculiaridades, às vezes diferentes e em muitos casos comuns da realidade do campo. Assim, observa-se que a experiência que se inicia na França começa a se espalhar para países europeus, não só os mencionados, africanos e na América Latina.

NO BRASIL

Ainda segundo os autores mencionados acima, a experiência com a pedagogia da alternância passa a ser experimentada no Brasil em 1968/1969 por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que a partir de suas ações proporcionou a criação da Escola Família Agrícola Rural de Alfredo Chaves, a Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e a Escola Família Rural de Olivânia no município de Anchieta, entre outras, na região sul, foram criadas em torno de nove escolas até final de 1970, nas regiões sul e norte do Brasil. Segundo Pessotti (1978) as escolas Família Rural tinham como objetivo principal, atuar sobre os interesses do homem do campo.

O movimento no interior do Espírito Santo por influência de um sacerdote italiano e a criação em 1966 da Fundação Ítalo-Brasileira na Itália, com diversos fins, se preocupava

com os imigrantes italianos no estado do ES. Com a realização de um intercâmbio na Itália para especialização e formação os brasileiros são encaminhados para as escolas-agrícola (que começaram a ser implantadas na Itália a partir de 1960), para realização de estágios, de forma despretensiosa inicialmente, posteriormente com a vinda de técnicos italianos ao Brasil se pensa no modelo com a proposta educacional da Pedagogia da Alternância nos moldes de Escola da Família Agrícola. “A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação” (GIMONET, 2007, 21).

Para Nosella (1977), Pessotti (1978) e Gilly (1995), na época a pedagogia da alternância significava conciliar o estudo com o trabalho na propriedade da família. Ao longo da implantação da alternância no Brasil, o método de ensino aprendizagem propiciou a criação de centenas de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), isso proporcionou o acesso dos povos do campo a educação básica, principalmente a cursos técnicos, voltados para o trabalho rural.

Entretanto, se a invasão do capital global é perversa, também a estagnação arcaica precisa ser superada. Por isso, o Movimento de Educação do Campo entendeu, no final da década de 1960, ser necessário criar uma nova escola que equilibrasse a modernidade científica com a solidariedade social, cultural e econômica. Isto é, uma escola cuja pedagogia adotasse como princípio fundamental a fidelidade às culturas e necessidade do território sem rejeitar a modernização tecnológica. Ou seja, uma pedagogia que superasse, ao mesmo tempo, a tradicional escola técnico agrícola, que visava a fixar o homem no campo, bem como a alienante escola de cultura geral urbana, abstrata, que só estimula o êxodo dos melhores alunos para os grandes centros (NOSELLA, 2020, 13).

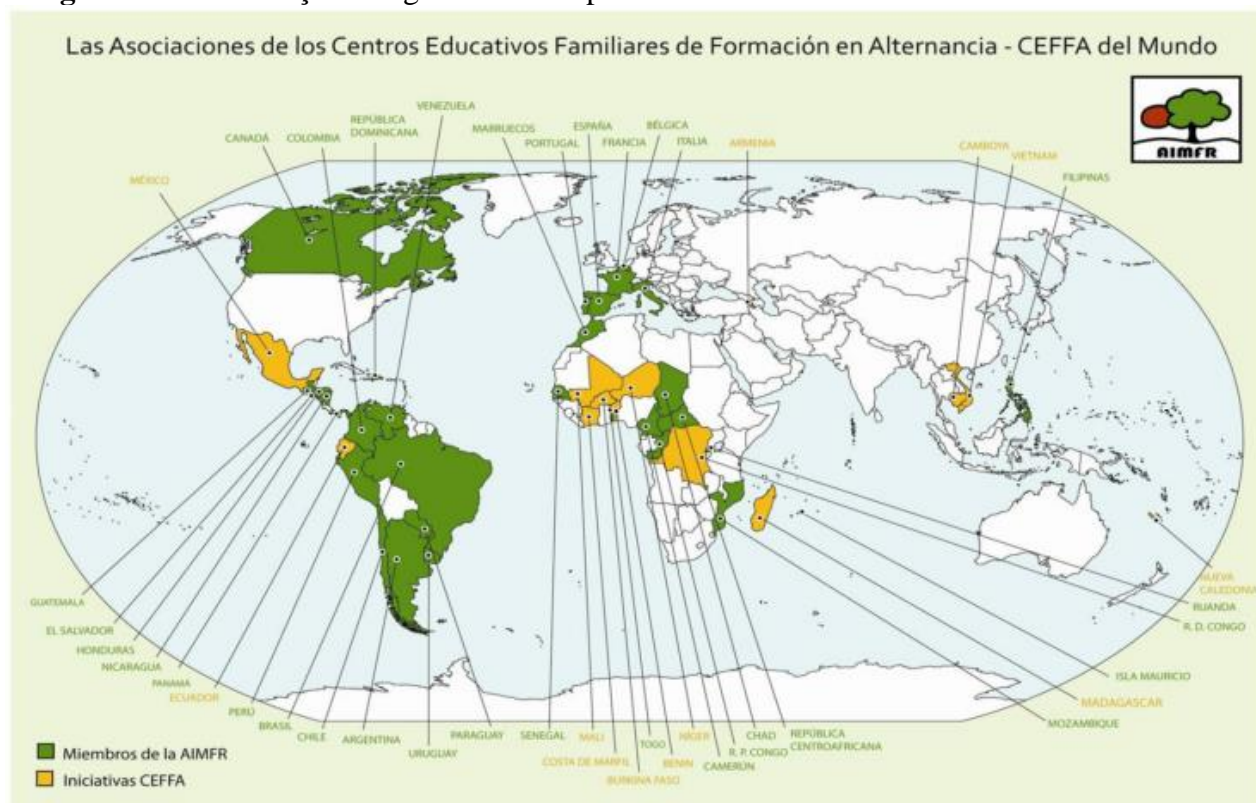
As EFAs tinham como objetivo evitar a migração de jovens do campo, em função da ausência de oportunidades educacionais e do culturalmente almejado desenvolvimento em seu território natal, no sentido social e econômico. O olhar do campesino do estado do Espírito Santo começa perceber a luta de forças antagônicas entre o capital, fruto do modelo capitalista de produção, e a pequeno agricultor.

As experiências relatadas pelos autores citados anteriormente destacam alguns princípios e instrumentos didáticos pedagógicos da Pedagogia da Alternância no decorrer de sua construção como modelo educacional para as comunidades do campo em distintos Estados e contextos. E os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) foi a nomenclatura ou termo usado para padronizar as escolas que usam alternância pedagógica como metodologia não só nacionalmente, como também, internacionalmente.

Os CEFFAs são divididos entre as EFAs e as Casas Familiares Rurais (CFR) ou do francês *Maisons Familiales Rurales* (MFRs), ou demais instituições que usam a PA. Esse

momento histórico ocorreu no Peru em 2010 com a Conferência Internacional de Pedagogia da Alternância o a nomenclatura CEFFA (Centros Familiares de Formação por Alternância) foi aprovado no evento e entrou para o Estatuto da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), como termo padrão das instituições que aplicam a alternância pedagógica em todo mundo.

Imagem 05 - Distribuição Geográfica das Experiências de CEFFAs no Mundo



Fonte: AIMRF (2016), *apud* SILVA C. (2018).

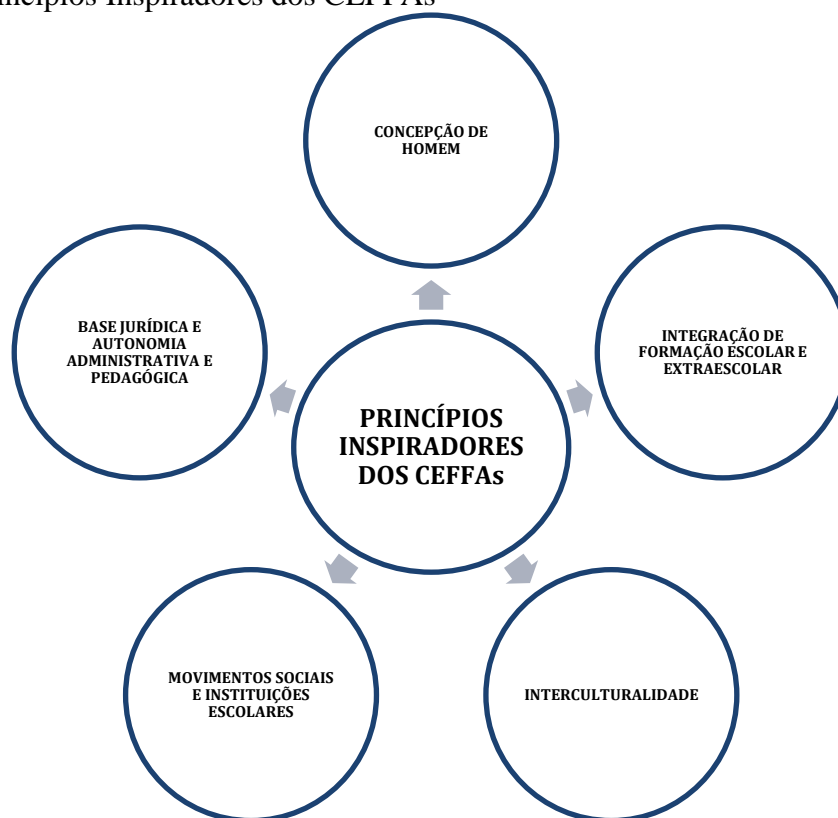
O percurso desde a origem na França como experiência inicial das *Maisons Familiales Rurales* e sua expansão para outros países e regiões, como no Brasil e as CEFFAs, é marcado por um caminho de acertos, erros e evolução. Uma proposta pedagógica que foi sendo construída a partir de suas experiências e práticas, como também, contribuição de diversos sujeitos: estudiosos, comunidades, movimentos sociais, entidades jurídicas, entre outras.

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente, ou jovem adulto) em formação, isto é, o “alternante”, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem. O mestre de estágio profissional torna-se um formador de fato. Na MFR ou no CEFFA

os “formadores” patenteados que são os “monitores” têm uma função e papéis bem mais amplos que aqueles de um docente ou de um professor. E todos estes atores são chamados a cooperar, a complementar-se nas suas diferenças. Por isto, a eficiência da alternância é ligada à qualidade relacional existente entre eles para implementar as atividades e os instrumentos pedagógicos específicos do método (GIMONET, 2007, 19-20).

Embora haja singularidades em cada experiência em toda sua evolução, em função do contexto histórico e das particularidades das regiões e países em que estavam sendo adaptadas, temos também a busca histórica pela permanência e manutenção dos princípios e bases que constituem esse modelo educacional. A seguir mostra-se os princípios que inspiram as CEFFAs, princípios que são a principal base da PA desde a origem, como em todo processo de construção.

Imagem 06 - Princípios Inspiradores dos CEFFAs



Fonte: Texto “Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil conflitos e desafios” de NOSELLA (2020), elaborado pela Autora (2021).

A imagem anterior mostram os princípios que inspiram as CEFFAs, apresentados como a base da PA desde a origem e construção. Pode-se notar, na leitura das experiências destacadas, a preocupação com a fidelidade com os princípios base da criação desse movimento, além da organização de aspectos didático-pedagógicos coerentes e articulados com a proposta e objetivos de Educação almejada.

Imagem 07 - Instrumentos Didático-Pedagógicos dos CEFFAs



Fonte: Texto “Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil conflitos e desafios” de NOSELLA (2020), elaborado pela Autora (2021).

A Formação em Alternância se desenvolve e se impõe a partir da interrelação e (des)continuidade dos instrumentos didático-pedagógicos e as atividades desenvolvidas por meio para além deles. Deve-se acrescentar que os instrumentos didático-pedagógicos são apresentados com detalhes nas obras de Gimonet (2007), Begnami (2018), Santos S. (2012), entre outros autores que fazem uma discussão mais específica sobre a temática.

É necessário destacar que as atividades e os instrumentos são fundamentais para desenvolver a relação, conexão e (des)continuidade entre os tempos e espaços formativos. A integração nesse processo é importante para obter uma coerência entre os tempos formativos, e destacar a premissa de unidade.

Observa-se no quadro a seguir a alternância em três tempos:

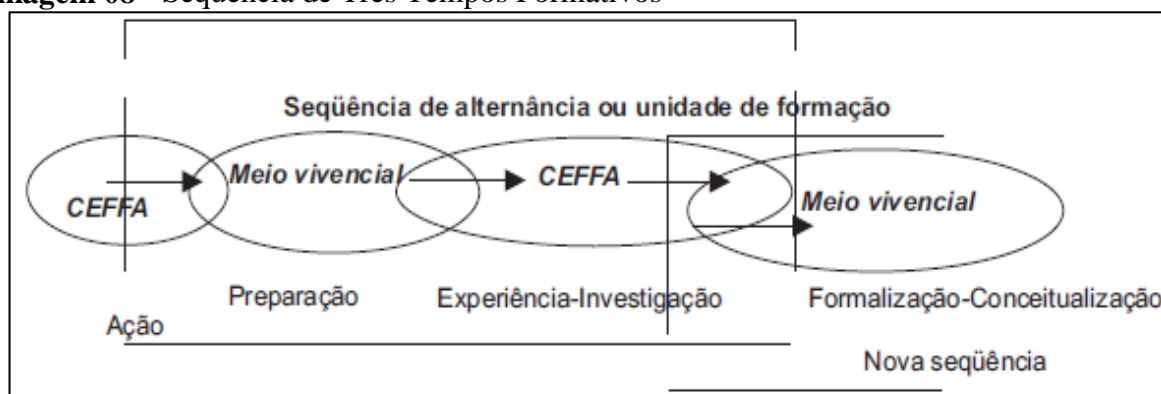
Quadro 06 - A Alternância em Três Tempos em um CEFFA

<i>1. O meio familiar, profissional, social</i>	<i>2. O CEFFA</i>	<i>3. O meio</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Observações, investigações, análise • (Saberes experienciais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formalização-estruturação • Conceitualização • (Saberes teóricos e formais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação-ação • Experimentação • (Saberes-ações)

Fonte: GIMONET (2007, 30).

Para Gimonet, os três tempos apresentados no quadro anterior possuem uma sequência para promoção da formação, a qual chama de *unidade de formação*. Pode-se observar na imagem anterior e na seguinte os aspectos da perspectiva dialética em uma proposta e visão de modelo sistêmico, como se fosse um ciclo que promove a ação e reflexão de forma contínua, ou seja, ação-reflexão-ação.

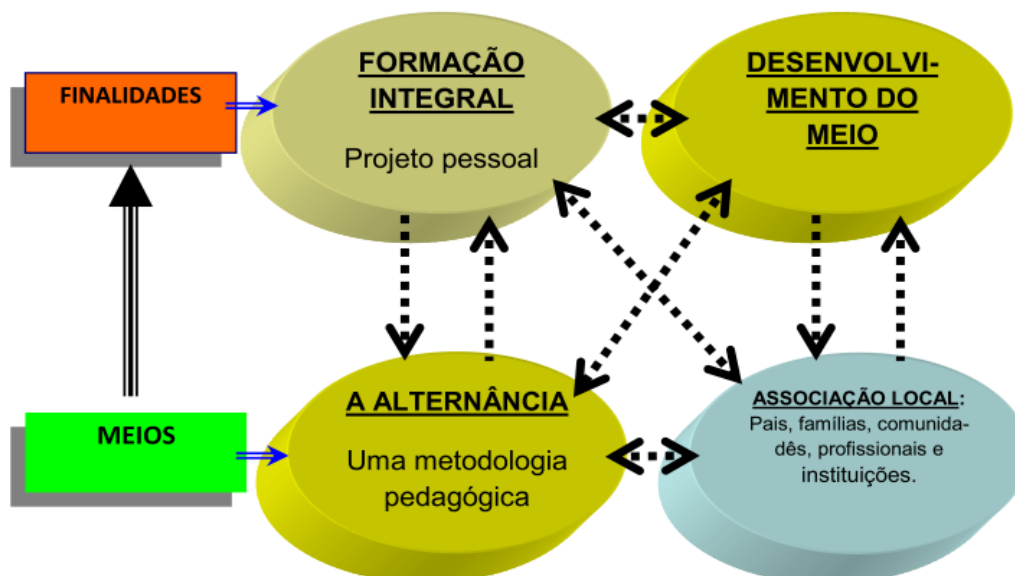
Imagem 08 - Sequência de Três Tempos Formativos



Fonte: GIMONET (2007, 30).

Segundo Gimonet (2007) e Begnami (2006), ao espalhar por diversos lugares do globo terrestre as experiências das CEFFAs foram se adaptando de acordo com as singularidades, conjuntura social e política, especificidades regionais, e necessidades de cada contexto social. Assim como os modelos brasileiros de alternância e das maiorias das demais experiências, em todo o mundo se estruturam em pilares ou princípios basilares que são destacados na figura a seguir.

Imagem 09 - Pilares dos CEFFAs



Fonte: CALVÓ (2001), *apud* SANTOS S. (2012).

São quatro os pilares que se organizam e sustentam as CEFFAs, a saber: formação integral, desenvolvimento do meio, a alternância e associação local. Pode-se apontar a formação integral e a alternância como finalidades e intencionalidades do processo pedagógico proposto; enquanto o desenvolvimento do meio e a associação local são apontados como aspectos da dimensão política. “O Desenvolvimento Local está articulado diretamente com a Formação Integral. Quando o meio social (ou comunidade) não se desenvolve nem é capaz de oferecer boa qualidade de vida às pessoas, a tendência é tais atores sociais deixarem o meio em que vivem. [...]” (SILVA C., 2018, 66).

Para Gimonet (2007, 15) e Begnami (2018, 119), a *formação integral/humana* é pautada em uma perspectiva libertadora e emancipadora; a *Pedagogia da Alternância* permite uma educação contextualizada; o *desenvolvimento do meio* que é apontado como *produção sustentável da vida* abre espaço para a agroecologia; e por fim, *associação local* é formada pelas famílias, comunidades camponesas, movimentos sociais e sindicais.

“Ao pensar a formação em uma perspectiva integral, a Pedagogia da Alternância propõe uma inversão no atual modelo hegemônico de ensino que prioriza a transmissão em detrimento da produção, [...]” (SANTOS S., 2012, 57-58). Pensa-se, assim, em uma proposta de formação integral do sujeito, porém visa-se também, oferecer aspectos formativos que atendam questões sociais e profissionais, com objetivos para que os sujeitos sejam construtores e contribuam nos territórios ao qual pertençam ou estejam inseridos.

3.2.2. Tipos de Alternância

Com finalidades específicas, a formação pensada a partir da Pedagogia da Alternância é uma proposta metodológica dinâmica e complexa que pode ser ineficiente se não compreendida. Pois uma formação alternada possui objetividades que devem ser alcançadas para esse modelo formador específico e coerente com determinada visão de mundo, no caso em análise, uma visão de mundo na perspectiva dos sujeitos do campo.

A partir de estudos realizados por Queiroz (2004), com classificações de tipos de alternância com perspectivas de pesquisas de diferentes autores que usam nomenclaturas e classificações diferentes, são classificados como correspondentes, como observa-se no quadro a seguir.

Quadro 07 - Diferentes Tipos de Alternância

Diferentes tipos de alternância			
Girod de L' AIN	MALGLAIVE	BOURGEON	LERBERT
Alternância Externa	Falsa Alternância	Alternância Justapositiva	Alternância Ritmo
Alternância Interna			
	Alternância Aproximativa	Alternância Associativa	Alternância da Inversão
	Alternância Real	Alternância Copulativa	Alternância Reversibilidade

Fonte: QUEIROZ (2004, 94).

De acordo com Queiroz (2004), Girod de L'AIN classifica dois tipos de Alternância: a Externa e a Interna; para Malglaive, há três tipos: Falsa Alternância, Alternância Aproximativa e Alternância Real; segundo Bourgeon, são três tipos: Alternância Justapositiva, Alternância Associativa e Alternância Copulativa; Lerbert destaca três tipos: Alternância Ritmo, Alternância da Inversão e Alternância Reversibilidade. Ao observar o quadro, nota-se que o autor considera alguns tipos correspondentes e com nomenclaturas diferentes. Para Queiroz, são correspondentes a Alternância Externa, Falsa Alternância, Justapositiva e Ritmo. Considera também, a Alternância Aproximativa, Associativa e da Inversão similares. E Alternância Real, Copulativa e Reversibilidade semelhantes, assim somente a Alternância Interna não foi identificada como correspondente a nenhum outro tipo relatado no quadro.

Gimonet (2007), embora haja na literatura distintos tipos de alternância, aponta três, também destacados no trabalho de Santos S. (2012), apontado adiante para destaque de forma sucinta para fundamentar a discussão necessária para o texto:

FALSA ALTERNÂNCIA:

Chamada também de Alternâncias Justapostas ou Justapositiva, pois apresenta dois tempos sem relação. Há o tempo na empresa/instituição ao qual o educando possui um vínculo de trabalho/profissional pode ser uma empresa familiar, como também de determinado ramo, a saber: padaria, sindicato, entre outras. E há o tempo na instituição de ensino, nesse tipo de alternância, não há associação entre os conhecimentos adquiridos e observados nos diferentes momentos, são tempos distintos e uma formação realizada isoladamente, sem conexão.

ALTERNÂNCIA APROXIMATIVA:

Nesse tipo há os dois tempos (Tempo Escola-TE e Tempo Comunidade-TC) e momentos formativos, os quais apresentam uma intencionalidade para que haja uma relação, com ações distribuídas nos tempos de forma organizada, porém, os momentos educativos “[...] se aproximam, mas não provocam uma interligação entre ambos” (SANTOS S. 2012, 60).

Silva C. (2018, 68-69) define que “[...]. Embora possua instrumentos pedagógicos articulados a tempos e espaços formativos (espaços escolares, familiares e atividades práticas) restritos à observação e à análise, que não oferece condições para que os educandos atuem na realidade. [...]”. Há a ausência de atuação no meio de forma intencional e proposto pela organização pedagógica.

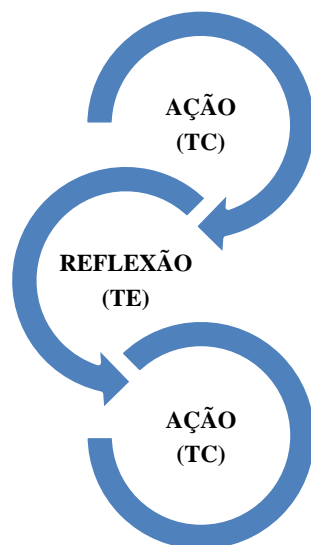
ALTERNÂNCIA INTEGRATIVA:

Para Gimonet (2007) e Santos S. (2012), é corresponde com a Alternância Real e apresenta dois tempos formativos, busca-se a promoção da integração com profundidade e dinâmica, construído dialeticamente e com intensa comunicação. O objetivo é que a formação ocorra de forma contínua, independente do tempo, seja TC ou TE. Dessa forma, não se limita à justaposição de tempos engessados e sem conexão, ou até mesmo a uma aproximação teórico-prática. A Alternância Integrativa “[...] realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. [...]” (GIMONET, 2007, 120).

Nos distintos tipos de alternância há dois tempos formativos que se distinguem principalmente no que diz respeito à sua integração e, pois esse processo integrativo entre os dois tempos é importante para a formação almejada, como afirma Caldart (2011, 105),

O tempo-escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores; O tempo-comunidade é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos (CALDART, 2011, 105).

Visa-se colocar os educandos em uma perspectiva de protagonismo, pautando seu envolvimento no meio de origem, promovendo o destaque para o “projeto pessoal”. “[...] a prioridade da experiência (o vivido) requer a inserção do educando em seu meio a partir da vivência, da experimentação, da pesquisa e da reflexão de seu contexto. O que consiste na metodologia da ação-reflexão-ação. [...]” (SANTOS S., 2012, 65). Busca-se um movimento contínuo e dinâmico de interrelação que visa a ação (TC), reflexão (TE) e ação (TC), dentro de um ciclo dialético como demonstrado a seguir.

Imagem 10 - Movimento Contínuo e Dialético da Formação

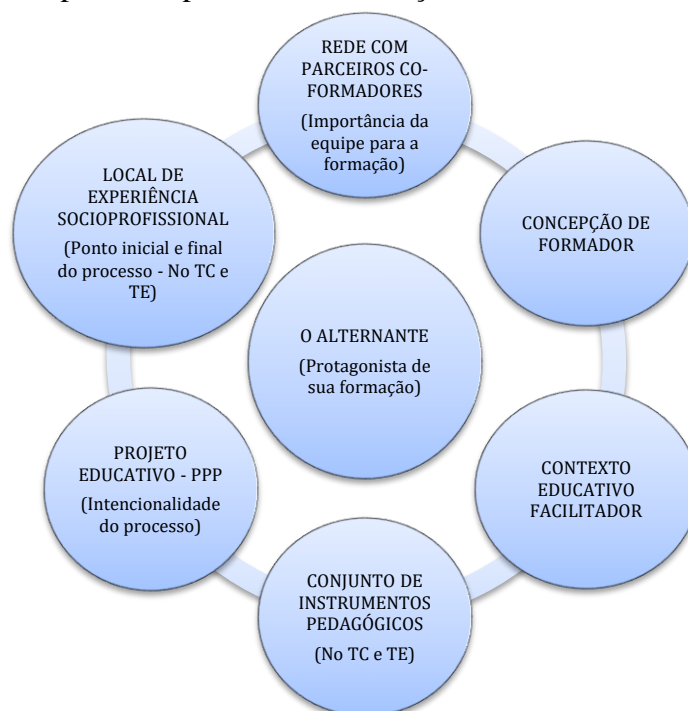
Fonte: Autora (2021).

O ciclo é um movimento contínuo e cíclico com profundidade de relação entre os tempos, é importante a experiência vivida, para, posteriormente, trazer as vivências adquiridas para a teoria, buscando compreendê-las a partir do modelo teórico e, na sequência, retornar para o meio do vivido, reiniciando o movimento.

[...]. Nesse tipo de alternância, os três momentos se constituem na relação entre eles, ou seja, o TE será tempo de aprofundamento do vivido, se incorporar as questões trazidas pelos educandos de suas realidades, bem como a volta à comunidade se consistirá como um momento de aprofundamento das teorias e suscitará novos questionamentos, se levar em consideração as construções feitas pelos educandos no Tempo Escola. Isso significa que o retorno à comunidade precisa ser planejado. É necessário definir as intencionalidades que farão brotar a semente do próximo TE e assim, sucessivamente no ciclo contínuo da alternância (SANTOS S., 2012, 61-62).

A Alternância é proposta em um modelo sistêmico, com organização e finalidades pensadas e carregadas de intencionalidades, na figura abaixo é ilustrado esse movimento com os sete componentes que contribuem para a materialização da Alternância Integrativa.

Imagem 11 - Sete Componentes para a Materialização da Alternância Integrativa



Fonte: Inspirado em GIMONET (2007) e SANTOS S. (2021, 63-64), elaborado pela Autora (2021).

Observa-se a importância de todos os elementos ou componentes do esquema, em formato sistêmico, complexo e dialético. O movimento é realizado de forma orgânica e harmonioso de todos os componentes, que dialogam entre si e que necessitam de que todos atuem e funcionem, para que permita desenvolver uma formação integral a partir da alternância.

Ademais, o educando (ou alternante como chamado nessa concepção teórica) é um dos componentes, e está no centro do processo formativo em uma proposta de formação contínua e permanente. Ressalta-se aqui que todos os componentes são importantes dentro da complexidade do sistema, o qual necessita do funcionamento harmonioso de todos os elementos integrativos.

[...]. A tomada de consciência do “eu” e do “nós” e da consciência de si como agente da própria formação, no percurso formativo, deixa claro que a alternância é uma “pedagogia da pessoa” e que pressupõe uma atenção especial quanto ao papel do educando de modo singular, “personalização” e socialização. A consciência de si implica no reconhecimento e no respeito ao outro (SANTOS S., 2012, 65).

Para Gimonet (2007), a participação protagonista dos educandos produz ativamente o sistema de aprendizagem da PA, pois desenvolvem conhecimento, e nesse processo ocorre a formação. Além disso, autonomia dos educandos é um aspecto destaque, adquirido de forma intencional dentro do processo de aprendizagem.

Os parceiros conformadores são o alternante, famílias, professores, monitores e responsáveis pelos estágios. A ação e organicidade dos parceiros são fundamentais para que esse tipo de alternância se realize, havendo sempre espaços de diálogos, observações e análises das experiências dos tempos formativos. Destaca-se a importância da cultura e experiências camponesas, tanto o sujeito individual quanto o coletivo.

3.2.3. Caminhos legais

O projeto educativo proposto pela Pedagogia da Alternância se coloca em uma perspectiva de Formação Integral (Ominilateral) dos sujeitos e a EdoC busca nessa modalidade formativa a superação de diversos problemas que acarretam a precariedade da Educação no meio rural no Brasil. Nos últimos cinquenta anos, foram desenvolvidas inúmeras experiências através da PA, e alguns aspectos são comuns, como dificuldades de implantação nos sistemas de ensino e ausência de normatização.

Na sequência, busca-se trazer os caminhos legais e as conquistas da Pedagogia da Alternância no Brasil, e questões sobre as novas diretrizes nacionais, a partir do Parecer 22/2020, que ainda não foi sancionado. A Formação em Alternância é fruto e conquista da classe camponesa, parte de todo um movimento que é a Educação do Campo, e com destaque para os movimentos sociais do campo que são parte fundamental nessa luta. Porém, todo esse movimento luta por políticas públicas e legislações específicas, para legitimar e reconhecer todas as práticas que vêm sendo construídas no campo teórico.

Quadro 08 - Marcos Legais da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs

MARCOS LEGAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL	
LEGISLAÇÃO	ASPECTOS IMPORTANTES
LDB Nº 9394/96	Art. 23 - “a escola pode organizar cursos em séries, ciclos e <u>Alternâncias</u> ” (BRASIL, 1996). Não aponta especificamente sobre a PA como um sistema educacional, porém permite como metodologia para organização de tempos formativos. Art 23 parágrafo 2º - Adequações do calendário a partir das peculiaridades locais. Art. 28 - prever que deve haver adaptações ao contexto do campo. Art. 22 – relação entre Educação e o Trabalho. Entre outros que potencialmente legitimam alguns fundamentos e princípios da PA.
Parecer CEB/CNE/MEC Nº 01/2006	Reconhece e normatiza os dias letivos para funcionamento da PA nos CEFFAs. E prever a PA organizada por um Projeto Político Pedagógico, fundamentada a partir de princípios educativos e em uma perspectiva de formação integral, embasada em instrumentos pedagógicos específicos. É limitado no sentido que permite a aplicação da PA somente na Educação Básica.

Parecer CNE/CEB/MEC Nº 5/97	Reconhece que não somente a sala de aula tradicional realiza atividades escolares (teóricas e práticas). Porém as atividades que estejam incluídas na proposta da instituição, desde que seja cumprida os dias letivos e carga horária regidos em Lei.
Lei Federal Complementar Nº 12.695/2012	No inciso II permite complementação de recursos via FUNDEB para instituições comunitárias com convênios com o Poder Público, e cadastros no Censo Escolar, da EdoC que atuam por meio da Pedagogia da Alternância.
Nota Técnica da SECADI/MEC nº 32/2013	Reforça que as ações educativas realizadas pelos CEFFAs é embasada pelas práticas educativas dos movimentos sociais, previsto pela LDB/1996.

Fonte: MARCOS LEGAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – João Batista Begnami. Link: <https://amefa.wordpress.com/marcos-legais-da-pedagogia-da-alternancia/>. Elaborado pela Autora (2021).

Como se pode notar no quadro anterior, inicialmente com a LDB/1996 há legislações que potencializam e legitimam alguns fundamentos e princípios da PA no Brasil, como permitir haver tempos escolares em diferentes espaços e currículo adequado ao meio rural, principalmente na Educação Básica. O Parecer 22/2020, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 8 de dezembro de 2020, regulamenta as Diretrizes Nacionais da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e *Educação Superior*.

Todavia, foi lançado no Diário Oficial da União, em 23 de junho de 2022, veto de toda PLC 184/2017 que realiza a inclusão da Pedagogia da Alternância na LDB, o que legitimaria a PA como metodologia para as Escolas do Campo. O argumento para o veto é que seria inconstitucional por se tratar de uma opção somente para as Escolas do Campo, indo de encontro aos interesses públicos, há uma campanha em todo país com objetivo de derrubar o veto. De 15 a 17 de julho de 2022 foi realizada a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) 2022 - Em defesa da Pedagogia da Alternância, na Natal-RN e a aprovam uma Moção em defesa da Pedagogia da Alternância que manifesta repulsa ao veto integral a PLC 184/2017. Para que o veto seja rejeitado é necessário maioria absoluta dos deputados e senadores no Congresso Nacional (CONAPE, 2022).

O Parecer 22/2020 (BRASIL, 2020) apresenta “princípios e valores para ensino e aprendizagem para a execução da Pedagogia da Alternância” para a Educação Básica e Superior. Destaca ainda as populações do campo aos quais pretende atender, sendo “[...] as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas” (BRASIL, 2020). Infere a Pedagogia da Alternância como:

- I – Plano de Formação e organização curricular que articula conteúdos vivenciais em temas contextualizados geradores e conteúdos de formação geral e específica;
- II – formação, educação e orientação objetivam o desenvolvimento integral do estudante considerando as dimensões cognitiva, afetiva, estética ética, física, cultural, ecológica e social;

- III – a organização e integração dos componentes das mediações didáticas devem enunciar as finalidades do projeto educativo, objetivos e etapas, articulando tempos, atividades e conteúdos em Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade tendo em vista ensino, pesquisa e extensão;
- IV – mediações pedagógicas são atividades que efetivam a Pedagogia da Alternância e as articulam aos espaços, tempos e processos da Escola/Universidade e Comunidade; e
- V – uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas com ênfase na relação dialógica entre docentes e discentes (BRASIL, 2020).

Considerando seu complexo e dinâmico *modus operandi* como princípios e valores, tem-se:

- I – ensino e aprendizagem interligando conhecimento científico e tecnológico a saberes populares e tradicionais;
- II – articulação entre ensino, pesquisa e extensão, considerando o trabalho, a história e a cultura das comunidades envolvidas como princípios e fins da educação;
- III – o processo formativo deve considerar o contexto sócio-cultural-educacional dos estudantes e seus territórios;
- IV – o compartilhamento da gestão administrativa e pedagógica entre estudantes, famílias, docentes e comunidades envolvidas;
- V – alternância de tempos, espaços e saberes entre a escola e universidade, família e comunidade, com vistas ao desenvolvimento crítico da teoria e da prática;
- VI – a consideração dos conhecimentos das comunidades e suas experiências de vida enquanto fonte de saber para o processo de ensino-aprendizagem; e
- VII – a pesquisa como princípio metodológico do processo formativo tendo em vista a produção de conhecimento por meio da interação entre teoria e prática (BRASIL, 2020).

Com a aprovação do Parecer 22/2020, base normatizadora, cabe aos sistemas de ensino que há demandas regulamentar a PA considerando o disposto nas atuais diretrizes, pois apresenta princípios, valores e demais orientações. Como uma das características marcantes da PA é a alternância dos tempos formativos que se articulam dialeticamente a partir de seus instrumentos pedagógicos. Com relação aos tempos o Parecer traz que:

- I – o Tempo Escola e o Tempo Universidade podem ser desenvolvidos na escola, na universidade e em outros espaços sociais;
- II – o Tempo Comunidade deve ser integrado ao Projeto Pedagógico, Currículo e Calendário, desenvolvido no território onde habitam os estudantes, abrangendo atividades e processos de pesquisa, experimentação e extensão, práticas sociais e laborais; e
- III – a organização do Tempo Escola e do Tempo Universidade devem ser previstas nos projetos pedagógicos e calendários das escolas e instituições de educação superior (BRASIL, 2020).

“O Tempo-Comunidade e Tempo-Escola são práticas criadas na luta pela terra e pela escola, empreendida particularmente pelos movimentos sociais em suas parcerias com universidades, organizações não governamentais e setores das instituições governamentais. [...]” (CORDEIRO, 2009, 62). O Tempo Comunidade deve apresentar relação com as famílias, suas vivências e experiências, que o aluno possua vínculo, por meio de atividades

que tenham intencionalidade e finalidades específicas, de acordo com a proposta metodológica definida. A proposta metodológica da PA não é, necessariamente, exclusiva do campo, mas de comunidades que apresentem especificidades e que acreditam na proposta de projeto formativo. Assim, escolas urbanas podem usar a PA desde que com uma proposta definida de acordo com as realidades.

No que confere especificamente a Educação Superior, o Parecer dispõe sobre a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES), que possuem a Pedagogia da Alternância para oferecer apoio aos sujeitos envolvidos e todas as atividades do processo, sendo: docentes, discentes, atividade de ensino, pesquisa e extensão. O artigo 16 traz que “[...] os cursos de formação de professores que adotam a Pedagogia da Alternância devem explicitar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a metodologia de organização curricular” (BRASIL, 2020).

Posteriormente no presente capítulo da pesquisa busca-se realizar uma observação e análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFNT de Tocantinópolis-TO. Observar a concepção de Alternância proposta, a metodologia e organização curricular desenvolvida pelo Curso.

3.2.4. Organização do Curso e concepção de Alternância da LEdoC/TOC

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/TOC), da UFNT, é fruto da luta dos movimentos sociais que, como já mencionado, conquistaram políticas públicas junto ao Ministério da Educação, no início dos anos 2000. Políticas desenvolvidas inicialmente pela SECAD, que posteriormente torna-se SECADI, o percurso e apoio legal é trilhado a partir de marcos legais destacados nos capítulos anteriores.

Trabalhos como Molina & Sá (2011), Molina & Hage (2015; 2016) são alguns que registram como foi pensada, elaborada e implantadas as LEdoCs, de forma sucinta é realizado no capítulo I um apanhado histórico. Deve-se destacar e dar ênfase ao processo de idealização e primeiros passos para a implantação das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, como as ações desenvolvidas e que criaram o Programa Saberes da Terra, com objetivo de promover a garantia Educação para jovens e adultos do campo e com um currículo que atenda as peculiaridades do rural na rede pública. Outra ação para destacar é o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Campo, os programas destacados foram importantes para a idealização de LEdoCs no país. Não podendo deixar de citar a importância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como afirma Molina (2017) e Arroyo (2007), é uma importante política pública que contribuiu de forma significativa para o

acúmulo de experiências para a Educação do Campo e todo seu movimento, até a implantação das Licenciaturas em Educação do Campo. Destaca-se que as,

[...] Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs 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 um direito e um bem público e social. (MOLINA, 2017, 590)

Para que haja a construção e organização em nível curricular é necessário que existam profissionais capacitados e de qualidade, que conheçam a realidade. Obras como Molina (2006), Arroyo (1999; 2013), Caldart (2004), e diversas outras, inclusive dos autores citados, trazem todo esse projeto sócio histórico que é a EdoC, seus caminhos e percalços.

O modelo de Educação proposto pela EdoC é dinâmico e relacionado com a realidade dos sujeitos em diversos setores ou instâncias. Tem-se como objetivo a promoção de Educação que atenda integralmente e que possa, ainda, visualizar e desenvolver o lado profissional que atenda os territórios dos sujeitos, com possibilidades e alternativas no que diz respeito ao trabalho e geração de renda, sob o intuito de que os jovens do campo tenham a opção de permanecerem em territórios, e se saírem é por opção.

Nesse ponto da pesquisa, busca-se discutir a organização e concepção de Alternância do curso da LEdoC/TOC a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em vigência, e a partir de discussões teóricas realizadas anteriormente sobre a Pedagogia da Alternância – fundamentos e princípios. “O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música foi elaborado pela primeira vez em 2013. Desde então, o PPC vem sendo periodicamente alterado respondendo às necessidades de aprimoramento do curso. [...]” (OLIVEIRA R.; MIRANDA; ARAÚJO, 2021, 10).

O PPC de 2013 apresentava algumas necessidades, principalmente no que tange a habilitação do curso, voltada para a arte e música, pois na formulação inicial só houve a participação de um docente da área de música. Com a efetivação e participação de mais docentes da área de música faz-se alterações importantes entre os dois PPC's no que tange as disciplinas específicas de música. Para Silva M. e Ruas Junior (2016, 215), havia a necessidade de reformulação do PPC, para que expressasse a identidade e trajetória dos docentes que fazem parte do curso e a base norteadora do curso (EdoC). Assim, são justificadas as mudanças posteriores realizadas no PPC de 2019 após a chegada de mais docentes da área de música em Tocantinópolis.

No curso de Tocantinópolis, é evidente a influência nas propostas de mudanças curriculares com a chegada de docentes com formação em áreas específicas de Artes. Tais propostas geraram, inclusive, a demanda pela modificação do PPC com a inserção de disciplinas da área de Teatro, por exemplo. Passando o curso a abranger, disciplinas do núcleo específico das linguagens de Artes Visuais, Música e Teatro (OLIVEIRA R.; MIRANDA; ARAÚJO, 2021, 14).

O projeto educativo da EdoC é construído pelos camponeses, com currículo e organização metodológica e pedagógica pensada para as singularidades do campo, exige um projeto educativo, pensando pelos camponeses para o campo. Dessa forma, visando atender aos objetivos do campo as LEdoCs buscam atuar com a Pedagogia da Alternância como proposição metodológica e educacional, como é o caso da LEdoC/TOC.

A proposta é desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contínuo em que o discente percorra o trajeto comunidade – universidade – comunidade. Inicialmente, em sua realidade, o discente se volta para a observação, pesquisa e descrição da realidade socioprofissional do contexto no qual se encontra. Em seguida, vai à universidade, onde socializa, analisa, reflete, sistematiza, conceitua e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior; e por fim, volta para sua realidade, dessa vez com os conteúdos trabalhados de forma a experimentar e transformar a realidade socioprofissional, de modo que novos conteúdos surgem, novas questões são colocadas, podendo ser novamente trabalhadas no contexto escolar (PPC, 2019, 32-33).

A proposta educacional da PA busca enfatizar o conhecimento e práticas dos educandos, visa realizar um intercâmbio de conhecimentos entre todos os sujeitos envolvidos no processo, seja os profissionais do sistema de ensino e toda comunidade que os educandos pertençam ou estejam envolvidos. Uma formação que se baseia na inter-relação entre escola, família e comunidade, ou seja, um projeto de Educação divergente do tradicional e hegemônico, que permite o acesso e permanência das populações do campo na universidade.

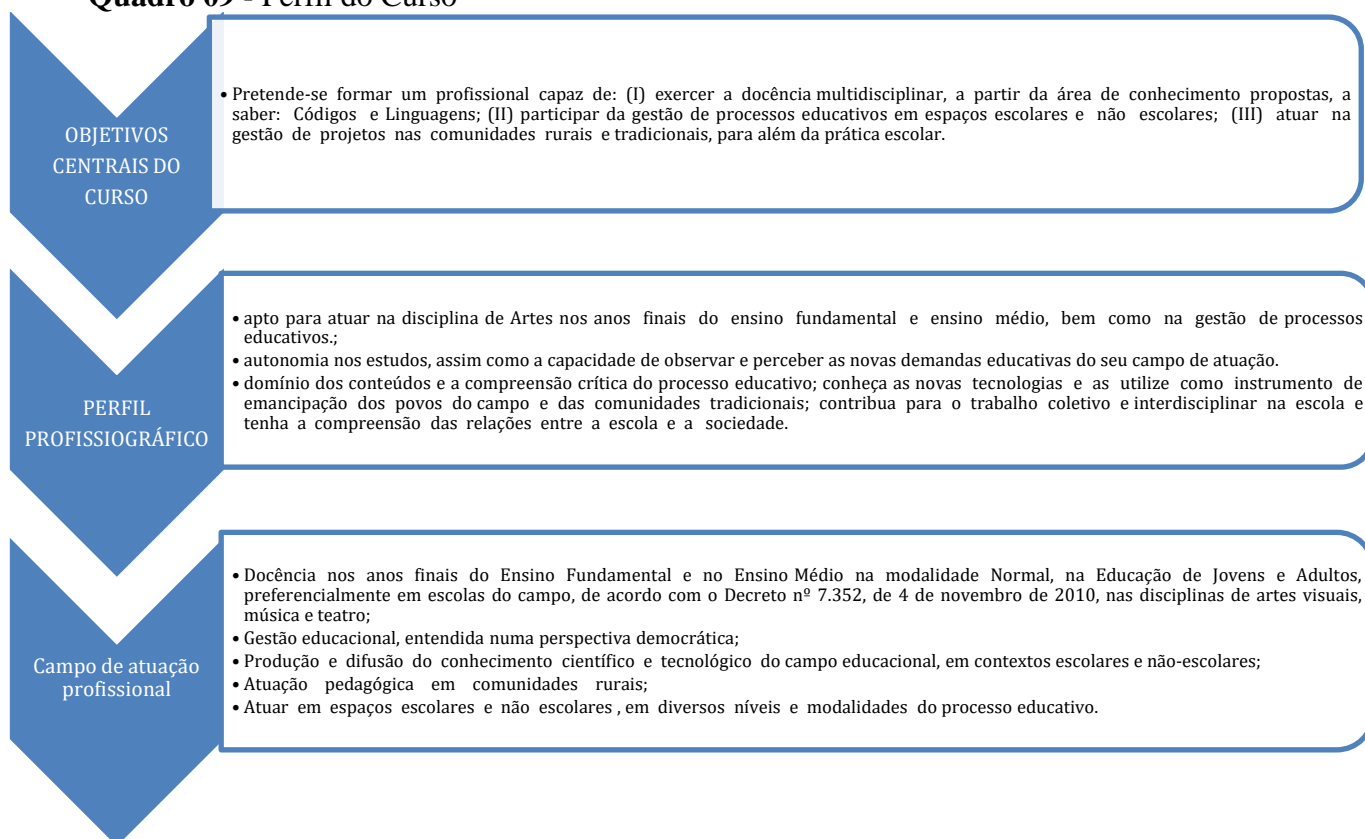
[...], cabe evidenciar, para uma discussão e reflexão acerca do PPC do curso de Tocantinópolis e das disciplinas mais diretamente relacionadas ao núcleo específico de formação, isto é, as disciplinas vinculadas ao desenvolvimento dos conhecimentos da área de artes, a dimensão complementar e estrutural de que a Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música trata da formação de profissionais com qualificação para lecionar nas escolas do campo e que é fruto de um processo histórico de lutas e de concepção da Educação do Campo. Logo, de modo algum pode ser dissociada a elaboração da matriz curricular do curso da compreensão de sociedade, de escola do campo que se busca construir e de como deve ser constituído o ensino de Arte na mesma. [...] (OLIVEIRA R.; MIRANDA; ARAÚJO, 2021, 10).

O curso da LEdoC/TOC foi criado pela Resolução nº 10 do Consuni de 25 de setembro de 2013, pela até então UFT, que posteriormente seria desmembrada para a criação da UFNT no ano de 2019. O curso possui vestibular anual, com total de 40 vagas em cada edital, funcionando nos turnos matutino e vespertino. O curso apresenta, segundo o Projeto

Pedagógico do Curso – PPC (2019), 01 (um) coordenador e 15 (quinze) docentes efetivos com dedicação exclusiva e carga horária de 40h e 03 (três) técnicos administrativos. Os educadores lecionam em áreas do conhecimento, sendo: 01 (um) Musicologia, 03 (três) Música, 02 (dois) Teatro, 02 (dois) Geografia, 02 (dois) Educação, 02 (dois) Artes Cênicas, 01 (um) Letras/Linguística, 01 (um) Sociologia e 01 (um) Ciências Sociais.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Artes e Música - apresenta o seguinte perfil:

Quadro 09 - Perfil do Curso



Fonte: PPC (2019), elaborado pela Autora (2021).

A partir da proposta que o curso possui toma como base os seguintes princípios pedagógicos:

A formação contextualizada; a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos; a pesquisa como princípio educativo; a indissociabilidade entre teoria e prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade]; os alunos como sujeitos do conhecimento e a produção acadêmica para a transformação da realidade (PPC, 2019, 39).

O educando terá a pesquisa como base teórico-metodológica da formação em uma perspectiva pluri e interdisciplinar. Os educadores devem assumir uma postura para além das disciplinas específicas, tendo os eixos para nortear a formação desenvolvida, marcado com

intencionalidades bem definidas e especificadas, e que são apresentadas para os discentes no início de cada etapa. Cada início de etapa apresenta momentos integrados de planejamento dos educadores de diferentes áreas do conhecimento envolvidos na etapa, com objetivo de que desenvolva um diálogo entre as áreas envolvidas no eixo que orienta a fase da formação.

Ao trabalhar a totalidade do conhecimento de forma a integrar o todo recompondo as partes, a LEdoC pretende cumprir o papel de disponibilizar o conhecimento científico sistematizado integrado aos diversos saberes que são produzidos pelos sujeitos do campo a partir de uma organização pedagógica que leve em conta os acontecimentos materiais e imateriais do cotidiano, pois aí está a base que dará às pessoas condições para fazerem uma reflexão sobre sua prática. É a atividade reflexiva da ação que dá sentido à própria ação (SANTOS S., 2012, 96).

Pretende-se oferecer no espaço da universidade, e em outros espaços, caminhos e possibilidades para momentos construídos coletivamente. “[...]. O curso compreende espaços de encontros, ações de intervenções comunitárias, momentos de imersões culturais e grupos de pesquisa que devem favorecer ações integradas entre professores e áreas de conhecimento” (PPC, 2019, 39).

Na sequência será destacada a matriz curricular do curso. Pode-se notar a intencionalidade da formação que pensa e visa um perfil de sujeitos que atuarão em territórios com características próprias e, por isso, necessita que os profissionais tenham a sensibilidade para buscar compreender e atuar nesses espaços. Principalmente no que tange o desenvolvimento dos currículos da Educação do Campo, que carrega um projeto não somente de Educação, mas também um projeto de sociedade.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010, 32-33), a Educação e proposta de escola nos moldes capitalistas reproduzem o modelo de sociedade do modo de produção vigente, por meio de disciplinas trabalhadas na escola que traz um sentido que os arranjos sociais do sistema é bom e desejável. Assim, a escola torna-se um reflexo da organização social do capitalismo, e nesse paradigma de Educação e de escola se aprende a ser subordinado, para o grupo de trabalhadores que tendem a serem estimulados para desenvolver a subordinação, e se aprende a comandar e ser autônomo, para trabalhadores de “escalões superiores”, e tudo por meio das relações sociais desenvolvidas pela escola e pelo trabalhador que pretende se formar.

Não somente as disciplinas trazem esse sentido para a escola, mas também toda a sua organização. Dessa forma, necessita-se compreender a influência que exercem as relações sociais sobre o currículo, que é reproduzido a partir das estruturas sociais de um modelo hegemônico, reproduzido em nível ideológico e de estrutura. Tomaz Tadeu (2010, 147-148) define que,

[...] o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. [...] o currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classe [...]. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. [...] transmite a ideologia dominante. [...] é, em suma, um território político (SILVA T., 2010, 147-148).

Ao discutir a respeito de currículo, uma das questões fundamentais é buscar construir uma identidade que percebe e que identifica as singularidades. E como Tomaz Tadeu pontua, a partir de estudos sobre as teorias críticas do currículo, a formação para uma conscientização da existência de uma reprodução das estruturas sociais hegemônicas no currículo educacional, que constrói ideologicamente o modelo organizacional do sistema como comum, ideal e desejável. E após essa breve discussão mostra-se a matriz curricular de um curso de Educação do Campo, que atua em uma perspectiva de transformação da forma escolar. Ao pensar a respeito de uma matriz curricular para uma LEdoC é interessante pensar no diálogo,

[...] os cursos de Licenciatura do Campo devem incrementar o diálogo entre os vários saberes, incentivando, sempre com respeito, os saberes presentes em todas as culturas, seja a tradicional ou a técnico-científica. Dessa forma, o conhecimento pela experiência deve ser reconhecido, pois a experiência é fonte de conhecimento, assim como pode ser motivo de crítica quando assume uma prática que tecnicamente não avança e que ideologicamente serve na construção de saberes conservadores politicamente. Mas o importante é que exista sempre o diálogo (MENEZES NETO, 2011, 35).

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em artes e música é organizado em 03 (três) núcleos formativos, a saber: Núcleo de Estudos de Formação Geral (Núcleo Comum), Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (Núcleo Específico) e Núcleo de Estudos Integradores.

Quadro 10 – Núcleo de Estudos de Formação Geral

NÚCLEO DE FORMAÇÃO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
I - NÚCLEO DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO GERAL: aglutinará os conteúdos acadêmicos referentes à dimensão pedagógica; aos fundamentos da Educação do Campo e ao desenvolvimento da identidade das populações do campo a partir do seu território, história e memória; à compreensão dos aspectos que envolvem o desenvolvimento da	Leitura e Produção de Texto I	60h
	Movimentos Sociais	60h
	História de Vida	60h
	Filosofia da Educação	60h
	Sociologia da Educação	60h
	História da Educação e História da Educação do Campo	60h
	Instrumentos Pedagógicos de Alternância	60h
	Iniciação científica	60h
	Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão I	30h

aprendizagem em geral e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; ao aprendizado dos fundamentos da pesquisa em educação; à compreensão das características e práticas próprias da agricultura camponesa; e à compreensão das questões que envolvem a realidade do campo no Brasil e na Amazônia. (PPC, 2019, 41)	LIBRAS	60h
	Legislação e Educação	60h
	Fundamentos da construção de conhecimentos em música	60h
	Práxis Sonora I	60h
	Estética e Poética Camponesa	60h
	Arte e Educação	60h
	Teatro-Educação I	60h
	Teatro-Educação II	60h
	História do Teatro I	60h
	História do Teatro II	60h

Fonte: PPC (2019).

O núcleo II totaliza uma carga-horária de 1110h.

Quadro 11 – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

NÚCLEO DE FORMAÇÃO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
II - NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS: aglutinará os conteúdos específicos referentes a área de conhecimento de artes visuais, teatro e música, focando os estudos necessários à construção de conhecimentos e habilidades docentes especializadas por área; à reflexão epistemológica de cada área; ao aprendizado dos fundamentos da pesquisa por área; e a compreensão de aspectos da realidade do campo em acordo com aquilo que é próprio da área. (PPC, 2019, 42-43)	Leitura e Produção de Texto II	60h
	Estado, Sociedade e Questões Agrárias	60h
	Cartografia social	60h
	Educação Ambiental	60h
	Psicologia da Educação	60h
	Didática Geral	60h
	Avaliação da Aprendizagem	60h
	Educação para relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira	60h
	Metodologia do Ensino de Artes	60h
	Abordagens Metodológicas da Educação de Jovens e Adultos	60h
	Práxis Sonora II	60h
	Práxis Sonora III	60h
	Práxis Sonora IV	60h
	Gestão Escolar	60h
	Gestão de processos comunitários 60h	60h
	Laboratório de Teatro I	60h
	Laboratório de Teatro II	60h
	Práticas pedagógicas em Educação do Campo	60h
	Laboratório de Artes Visuais I	60h
	Laboratório de Artes Visuais II	60h
	Saberes e Fazeres em Música I	60h
	Saberes e fazeres em Música II	60h
	Seminário de Pesquisa I	60h
Seminário de Pesquisa II	60h	
Trabalho de Conclusão de Curso I	60h	
Trabalho de Conclusão de Curso II	60h	
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e	30h	

Extensão II	
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão III	30h
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão IV	30h
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão V	30h
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão VI	30h
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão VII	30h
Optativa 1	60h
Optativa 2	60h

Fonte: PPC (2019).

O núcleo II totaliza uma carga-horária de 1860h.

Quadra 12 – Núcleo de Estudos Integradores

NÚCLEO DE FORMAÇÃO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
<p>III - NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES: são as atividades complementares correspondem a 210 horas e deverão ser cumpridas ao longo do curso. Consistem em momentos de vivência nos ambientes e situações no âmbito dos conhecimentos teórico-práticos nas áreas de abrangência do curso, onde o educando ampliará sua formação prática como componente curricular. São consideradas atividades complementares aquelas vivenciadas ao longo do curso através de atividades complementares de pesquisa, ensino e extensão. O educando poderá creditar no máximo 50% da carga horária em uma das dimensões e no mínimo 20% em uma das dimensões restantes. As atividades serão creditadas de acordo com a Resolução vigente do Consepe. (PPC, 2019, 45)</p>	-	210h

Fonte: PPC (2019).

As disciplinas que atendem a Dimensão Pedagógica do curso, que requer um quinto da carga-horária, totalizam 930h e a Prática como Componente Curricular (PCC) totaliza 450h incluídos nos núcleos I e II. O Estágio Supervisionado totaliza 405h. A carga-horária total do curso é de 3585h, em no mínimo 08 (oito) a no máximo 12 (doze) semestres. O PPC de 2019, implantado no segundo semestre, é o segundo do curso e teve adaptações das estruturas curriculares semelhantes ou equivalentes do PPC de 2016, e a parte do currículo que não migrou para a grade de 2019 foi aproveitada como optativas, seguindo as normas para migração entre PPCs.

O percurso realizado durante o processo formativo visa que o educando possua, na fase final, um diagnóstico geral e diversificado da sua realidade e da região, desenvolvido durante os diversos momentos educativos e que essas informações possam contribuir para gerar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com temáticas importantes para a EdoC regional. Que o TCC possibilite ainda, o surgimento de projetos e ou ações significativas para suas realidades, ao considerar todos os tempos formativos na comunidade e todas as informações produzidas.

Para fortalecer e desenvolver essa proposta são utilizados alguns instrumentos, como: as viagens orientadas, os projetos interdisciplinares e atividades de pesquisa e extensão. As *viagens orientadas* são instrumentos estratégicos para gerar a imersão cultural e para promover o diálogo entre os conteúdos das disciplinas do curso e a promoção de uma formação que atenda aspectos, como: estético, poético, cultural, artístico e político. São previstas no mínimo três viagens durante todos os semestres. Os *projetos interdisciplinares* buscam estimular o diálogo entre as áreas do conhecimento, relacionando e interagindo, por meio de intercâmbios e experiências. Esses recursos proporcionam uma formação, tanto humana quanto profissional e integral.

As *atividades de pesquisa e extensão* têm como objetivo, assim como a anterior, proporcionar o diálogo e integração das disciplinas e áreas do conhecimento do curso por meio da interdisciplinaridade. Espaços que possibilitam trabalhar com temas, conceitos e métodos com a intencionalidade de ratificar a formação de forma complementar e integral dos educandos.

O currículo apresentado no PPC pensa a Educação como uma instância importante para o desenvolvimento do território e para a qualidade de vida dos camponeses, sujeitos do campo. A EdoC, nesse sentido, é a materialidade das lutas históricas de sujeitos coletivos por direitos, como acesso a uma Educação de qualidade e que dialoga com suas realidades. Não somente para uma formação de profissionais com habilidades técnicas (embora também haja essa formação), porém como intelectuais orgânicos dessa determinada classe.

Para atender aos interesses dessa organização social, da qual a EdoC é construída, dos sujeitos/trabalhadores do campo o curso é organizado por meio da Pedagogia da Alternância, pois é um modelo metodológico que historicamente foi desenvolvido para atender as particularidades dos educandos das diversas comunidades que podem ser atendidas pelo curso. Como já apresentada anteriormente a Pedagogia da Alternância na LEdoC é desenvolvida a partir de dois tempos diferentes e inter-relacionados na comunidade e universidade: Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU).

Os Tempos Universidade são momentos em que os discentes se deslocam até a Universidade para participarem das aulas e demais atividades e momentos formativos do curso que acontecem no espaço da universidade. Neste momento, em diálogo com os conteúdos curriculares do curso, interfaces vão sendo construídas com as realidades locais de proveniência dos educandos. Os Tempos Comunidade são os momentos em que os estudantes retornam para suas comunidades de origem para desenvolverem pesquisas, individuais e coletivas, atividades culturais, experiências e demais tarefas vinculadas às disciplinas e projetos sob orientação de docentes do curso. Ao retornarem para um novo Tempo Universidade, as pesquisas e trabalhos desenvolvidos no Tempo Comunidade são socializados e/ou integrados ao desenvolvimento de disciplinas em curso. Desta forma, nesta pedagogia existe uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao agregar vivências e conhecimentos construídos entre os dois espaços complementares de aprendizagem (PPC, 2019, 108).

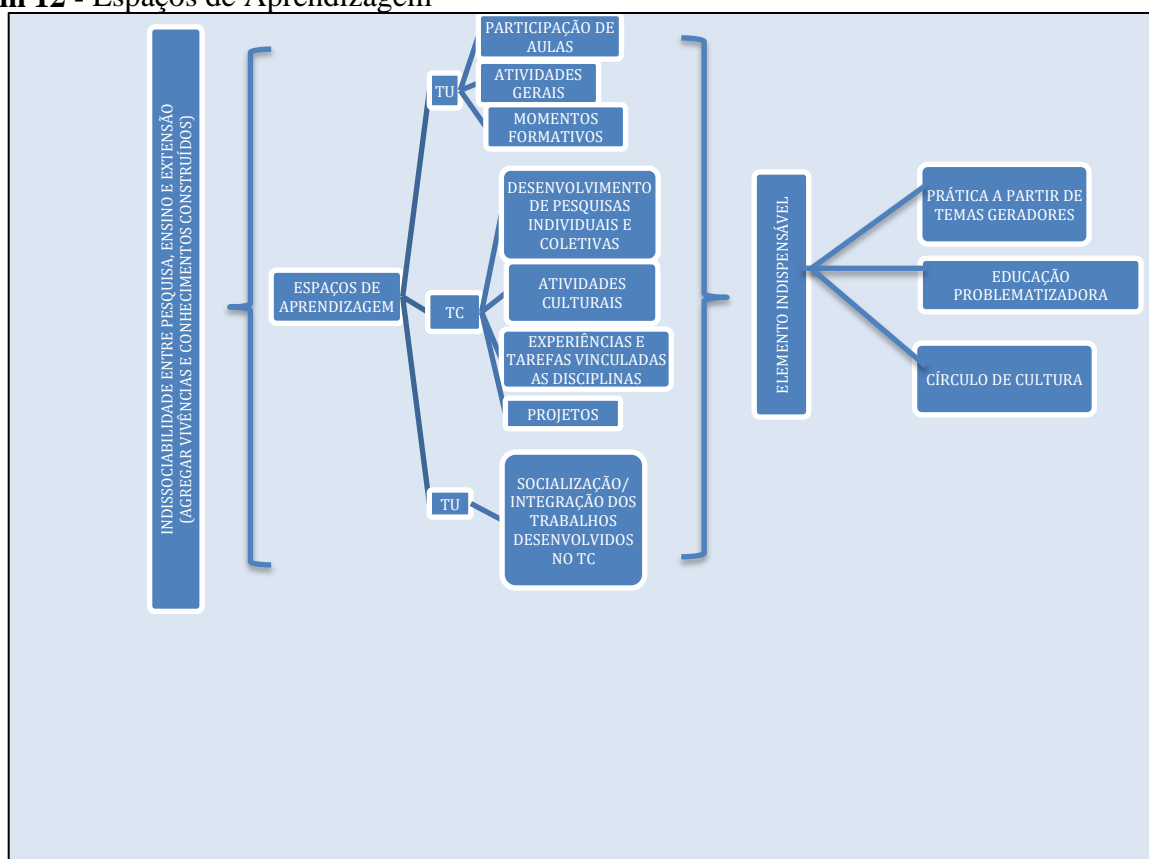
A proposta de Alternância do PPC destaca os 04 (quatro) pilares discutidos por Silva C. (2018) a partir da obra de Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), como base e fundamentos para promover uma formação adequada e coerente com a realidade em diversas instâncias (social, cultural e econômica) dos educandos atendidos pelos cursos de EdoC, em específico a LEdoC/TOC. A formação integral, desenvolvimento do meio, a alternância e associação local são os pilares basilares desse modelo educacional. Tem-se a formação integral e o desenvolvimento do meio como finalidade e a alternância e associação local são os instrumentos/meios para alcançar os objetivos.

É necessário destacar que a Pedagogia da Alternância, base importante da Educação do Campo, é construída a partir de princípios e conceitos teóricos que norteiam sua prática, a saber:

[...] pesquisa como princípio educativo; trabalho como princípio educativo; formação integral; interdisciplinaridade; diálogo na relação teoria e prática, que devem se fazer presentes nas práticas formativas em alternância pedagógica, visando orientar a formação do educador nos cursos da Licenciatura em Educação do Campo, bem como identificar e analisar os diversos instrumentos pedagógicos presentes na organização da alternância e a importância dos atores sociais do campo envolvidos na sua materialidade (FARIAS, 2019, 113).

Os PPCs dos cursos de licenciatura em Educação do Campo seguem princípios, conceitos e elementos que norteiam toda sua construção e intencionalidade. Na perspectiva de Paulo Freire, o PPC aponta como elementos do curso desenvolver uma prática por meio de “temas geradores”, que considera que ambos, sujeitos e pesquisadores, são sujeitos da pesquisa/processo, desenvolvido de forma dialógica. Assim, um instrumento importante no processo é o *círculo de cultura*, teoricamente apresentado por Freire (1987) e Brandão (1999), pois permite expor e refletir sobre as informações encontradas em um movimento dialético em que os envolvidos “ensinam e aprendem”, a cultura ganha uma dimensão importante nesse movimento. Na figura a seguir busca-se criar os espaços e tempos formativos e de aprendizagem e alguns elementos fundamentais.

Imagem 12 - Espaços de Aprendizagem



Fonte: PPC (2019), elaborado pela Autora (2021).

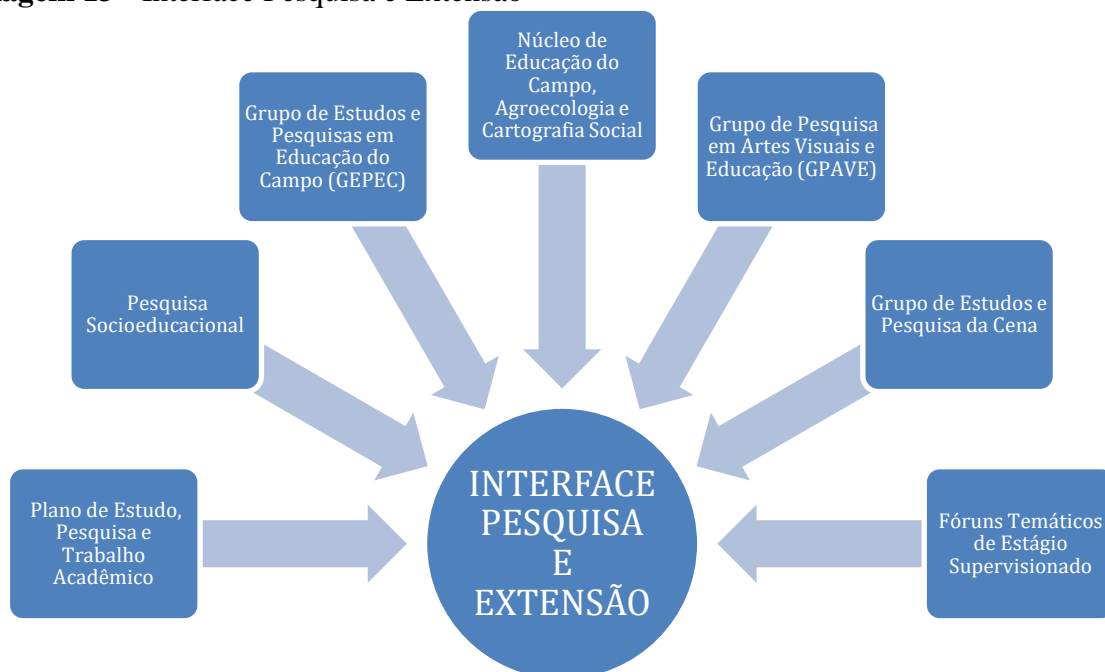
Esse movimento dialógico e dinâmico possui raízes e referências nos princípios da Pedagogia da Alternância, pois se necessita realizar um levantamento de informações dos contextos e realidades dos educandos, além de relacionar ciência e experiências dos povos do campo. (PPC, 2019, 109-110) Esse movimento é necessário para a busca da superação do currículo ao qual o meio rural é submetido e exposto, fragmentado e descontextualizado.

Para Arroyo (2013, 117), produzir conhecimento para a cultura dominante é pensar de forma distante da realidade vivida, e que o “real pensado” é produzido através de métodos incrementados e por “mentes privilegiadas” longe da realidade vivida do dia-a-dia, distante da realidade de pessoas comuns.

Embasado em Rejane Medeiros (2018), o PPC, a partir de todo movimento destacado, toma “a pesquisa e o trabalho como princípios educativos”. Um processo que busca focar no crítico e reflexivo para gerar aprendizagens por meio de experiências da realidade vivida pelos educandos, no que diz respeito à cultura, o trabalho, por meio de ações para estimular práticas que promovam um desenvolvimento territorial.

[...] alimentar o pensar criativo na construção e desenvolvimento de projetos e ações que envolvam novas práticas sociais, produtivas e culturais, voltados à reinvenção da existência individual e coletiva; bem como formar o hábito da análise crítica, da autoavaliação e avaliação do processo para (re)planejar a ação, continuamente, destacando, também, as trajetórias, dos saberes e fazeres pedagógicos do trabalho docente. Assim, os temas como terra, território, cultura, memória e identidade como elementos que compõem os paradigmas da Educação do Campo e suas ênfases no percurso formativo são indispensáveis para construção de novas práticas pedagógicas com experiências a partir da cultura dos povos que vivem no campo. Sobretudo, porque os educandos e educandas são esses sujeitos que vivem no campo. Para que se consolide essas proposições pedagógicas, com base em processos formativos relacionados com as vivências e experiências a partir da realidade do campo, busca-se desenvolver uma metodologia que considere a realidade local e nacional como ponto de partida. E, portanto, as análises da conjuntura brasileira, seja, política, econômica, educacional, ambiental e cultural, são pilares para o debate propositivo e destaque de temas geradores para iniciar os conteúdos propostos para cada Tempo Universidade. Possibilitando aos educandos e educandas um olhar sobre a sociedade e sua complexidade (PPC, 2019, 111-112).

A pesquisa como princípio educativo é um elemento base no PPC, principalmente na interação entre pesquisa e extensão. Há foco em atividades para compreensão da realidade e experiências desenvolvidas nas comunidades, dessa forma, a pesquisa é realizada principalmente no TC, que tem a *Pesquisa Socioeducacional* como um dos instrumentos cuja intencionalidade é investigar aspectos pedagógicos e cotidianos praticados nas comunidades ou realidades dos educandos, e posteriormente com os dados e informações construídas são realizadas reflexões. As temáticas das pesquisas e estudos realizados são de acordo com as disciplinas cursadas em cada etapa do curso. O estágio obrigatório e não obrigatório também são cursados no TC. A figura da sequência ilustra os instrumentos para articular pesquisa e extensão.

Imagem 13 - Interface Pesquisa e Extensão

Fonte: PPC (2019), elaborado pela Autora (2021).

Para desenvolver uma Formação Omnilateral o PPC (2019) apresenta uma proposta que visa articular e compreender como indissociáveis o ensino, pesquisa e extensão na perspectiva educacional da EdoC, que possui uma proposta de sociedade e de formação humana construída historicamente pelos camponeses.

A respeito da avaliação é pensada:

[...] em sua dimensão pedagógica, como um elemento constitutivo do processo de planejamento e replanejamento da formação proposta, desenvolvida de forma contínua, visando contribuir para a potencialização do processo ensino aprendizagem. Assume-se ainda a avaliação como instrumento que contribui para a materialização da gestão democrática do processo pedagógico, possibilitando aos participantes do curso o diálogo sobre o processo formativo e o encaminhamento e dinamização de propostas que revitalizam continuamente a formação oferecida, garantindo, quando necessário, sua adequação às demandas que emergem durante o período de curso e a superação das dificuldades que possam comprometer o êxito do mesmo. Assim, primando pela afirmação de princípios éticos e de indissociabilidade teórico-prática, a avaliação é compreendida no curso como um processo diagnóstico, investigativo, formativo, sistemático, contínuo, participativo, que deve possibilitar aos sujeitos participantes o redimensionamento das ações desenvolvidas, apontando a necessidade de avançar ou retomar determinados objetivos propostos, aprendizagens significativas, constituindo-se num exercício permanente de diálogo sobre o processo (PCC, 2019, 123).

O quadro a seguir traz os instrumentos avaliativos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Instrumentos importantes para uma formação que prioriza uma avaliação contínua e reflexiva, pois se pretende repensar suas práticas constantemente.

Quadro 13 - Instrumentos de Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem na LEdoC/TOC

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM			
<p>AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plenárias de Avaliação; - Reuniões Pedagógicas registradas em Ata. 	<p>AVALIAÇÃO DISCENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diário de Classe; - Produção individual e coletiva; - Produção artística; - Produção de artigos; sínteses; relatórios; projetos; relatos de experiências, fichamentos, resenhas etc.; - Portfólio; - Fichas de autoavaliação dos educandos; - Ficha de parecer individual; - Plenárias de Autoavaliação. 	<p>AVALIAÇÃO DOCENTE:</p> <p>1. ESTRATÉGIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A avaliação da turma sobre o desempenho docente; - A autoavaliação docente; - A avaliação dos pares; <p>2. INSTRUMENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas de autoavaliação docente; - Ficha de avaliação da turma sobre o desempenho docente; - Plenárias de Avaliação; - Reuniões pedagógicas 	<p>AVALIAÇÃO DO CURSO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuamente pelo colegiado e educandos.

Fonte: PCC (2019), elaborado pela Autora (2021).

A partir de um currículo dinâmico é proposto no PPC os processos formativos, os caminhos e experiências para alcançar a formação em uma perspectiva integral dos sujeitos. Porém, deve-se entender que cotidianamente, nas ações e atividades desenvolvidas pelos educandos e educadores e todos envolvidos no processo, que ocorre a formação, dessa forma, se torna importante (re)pensar e refletir frequentemente os caminhos utilizados. Deve-se pontuar que, um dos aspectos primordiais de uma concepção de alternância pedagógica que visa promover uma formação integrativa é esse movimento ação-reflexão-ação.

Para Begnami (2004), no processo de construção do conceito de Alternância, é possível identificar, para diversos autores, uma definição que aponta uma continuidade no que diz respeito à aprendizagem e a formação, apresenta momentos descontínuos das atividades e espaços e tempos integrados que ocorrem sucessivamente. Nesse sentido, a formação ocorre não somente na escola, e o educando é um ator importante no processo.

Por fim, destaca-se que a LEdoC/TOC foi idealizada em diferentes aspectos (físicos, teóricos, entre outros), e principalmente na organização curricular, para atender os trabalhadores e trabalhadoras, populações, movimentos e organizações sociais e toda pluralidade do campo. Para atender sujeitos que podem atuar como educadores em diferentes escolas, níveis educacionais e contextos. O Curso de Licenciatura está organizado pedagogicamente com um currículo dividido por núcleos, a Pedagogia da Alternância como mediador do modelo formativo, uma proposta interdisciplinar baseada nos fundamentos e princípios da EdoC.

[...]. A organização do currículo por áreas do conhecimento indica a concepção do perfil de educadores do campo que a licenciatura quer formar, quem são esses sujeitos, o que eles representam, e qual o papel deles junto à escola e à comunidade camponesa. Portanto, o currículo não pode se ausentar do processo de construção social do conhecimento (SANTOS S., 2012, 95).

Os núcleos ou áreas de formações (Núcleo de Estudos de Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e por último o Núcleo de Estudos Integradores), são pensados e organizados com o objetivo de promover a produção de conhecimento (científico e popular), e tem como base a práxis, com a intenção que ocorra uma orgânica conexão entre teoria e prática, e em uma perspectiva interdisciplinar. A organização e estrutura é pensada para conseguir atender toda a demanda e aspectos singulares e de diversidade do contexto do qual a EdoC é fruto, uma realidade educacional que as distintas populações do campo são, no geral, excluídas e marginalizadas.

Uma forma de exemplificar o percurso constituído na LEdoC/TOC apresenta-se os livros organizado e elaborados pelos docentes, *Educação do Campo, Artes e Formação Docente (Volume I e II)*². As produções e lançamentos dos livros representam um pouco do esforço de pensar a produção de conhecimento a partir do olhar dos sujeitos, e a materialização de toda a organização do curso de licenciatura em Educação do Campo produzido no PPC e da Pedagogia da Alternância que possui papel fundamental em todo movimento e processo.

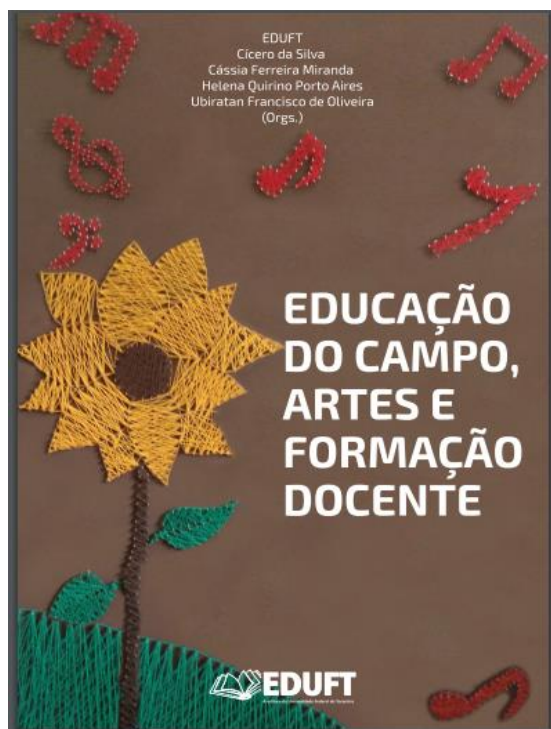
² Link da versão digital dos livros:

VOLUME I:

https://www.academia.edu/33308858/LIVRO_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo_Artes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Docente

VOLUME II:

https://www.academia.edu/38851640/E_BOOK_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_ARTES_E_FORMA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_Volume_2

Quadro 14 – Capas dos livros Educação do Campo, Artes e Formação Docente**CAPAS DOS LIVROS EDUCAÇÃO DO CAMPO, ARTES E FORMAÇÃO DOCENTE (I E II)**

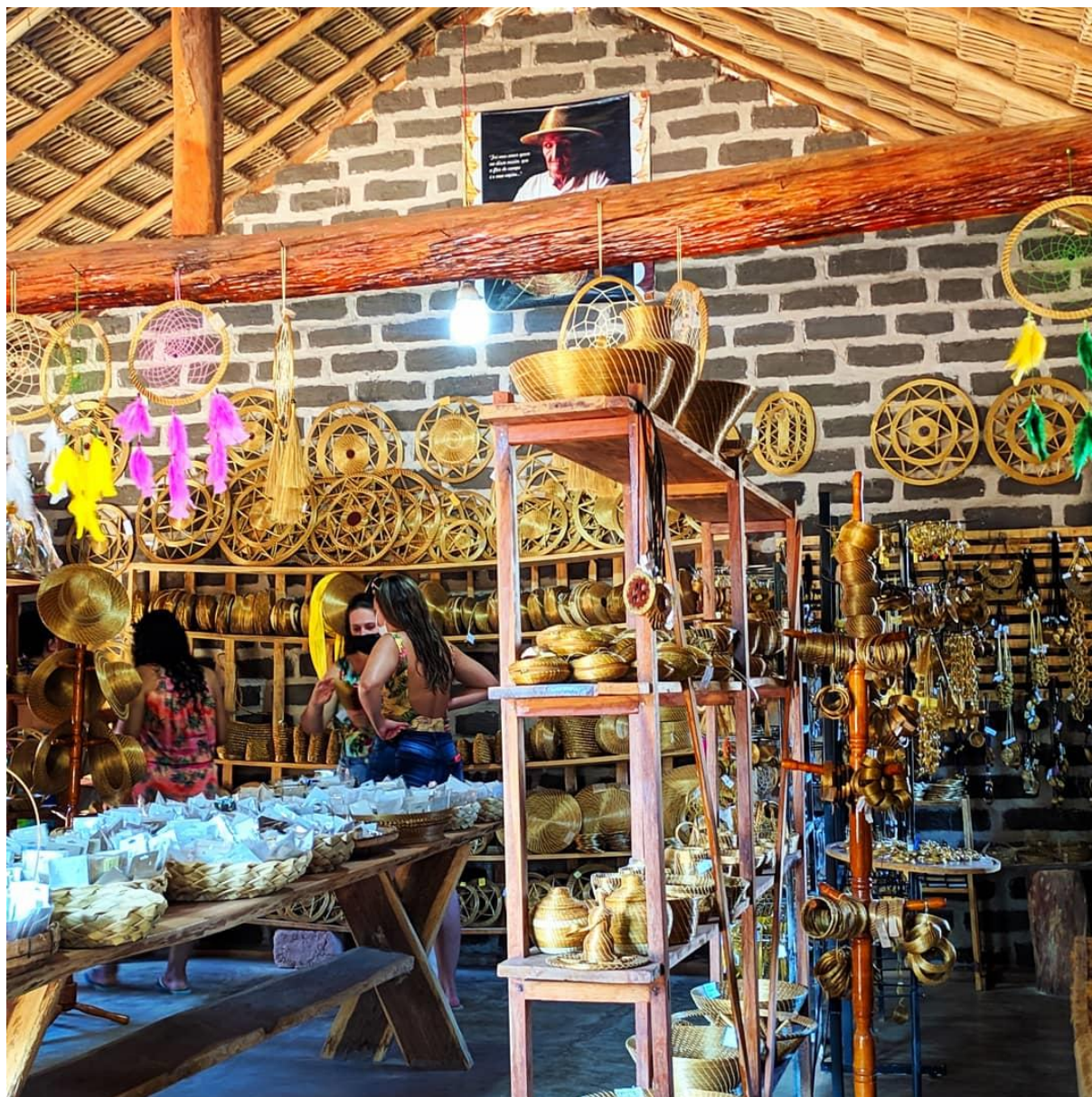
Fonte: SILVA C. *et al.* (2016), CUNHA *et al.* (2018).

O Volume I (SILVA C. *et al.* 2016) está dividido em duas partes: Educação do Campo, alternância e questões agrárias e Artes (cinco trabalhos) e Educação do Campo (quatro trabalhos). O volume traz uma leitura inicial importante sobre as temáticas abordadas, como a construção histórica dos: movimentos sociais do campo na luta pela construção da EdoC no Tocantins, da Pedagogia da Alternância e sua fundamentação teórica, caminho para construção identitária da formação docente do campo no norte do estado, entre outras. Outra questão norteadora é trazer a arte em uma perspectiva política e formadora, importante para a Educação do Campo.

O Volume II (CUNHA *et al.*, 2018) conta com onze trabalhos que realizam algumas reflexões críticas propostas pelos educadores que compõem a LEdoC/TOC, sobre suas atividades, ações e prática docente nos tempos formativos. A obra traz algumas conquistas relevantes, como o trabalho com a Viola de Buriti, realizado na Comunidade Mumbuca, que será apresentado no capítulo IV, e que são experiências e contribuições importantes para a EdoC.

Dessa forma, pode-se ter nos livros diversas contribuições relevantes para a produção do conhecimento na Educação do Campo no estado do Tocantins. Assim, como da historicidade para construção e consolidação de uma licenciatura em EdoC em uma região em

que o Campo é marcado por conflitos e disputa de poder, em que a arte não é acessada, em função das desigualdades sociais, por todos. A Formação em Alternância possibilita e contribui para diversos territórios do campo, formando sujeitos em uma perspectiva Omnilateral que irão atuar em suas comunidades na Educação, na gestão comunitária, entre outras. Deve-se reforçar que os livros destacados anteriormente, assim como artigos em periódicos, dissertações e teses de docentes da LEdoC e de outros programas das federais do Tocantins foram utilizados em todo o trabalho, pois são a materialização da Educação do Campo no estado do Tocantins, e demonstram todo esforço de luta e resistência na produção de conhecimento e registros de experiências.



ASSOCIAÇÃO CAPIM DOURADO DO POVOADO DE MUMBUCA

Fonte: Associação Capim Dourado do Povoado de Mumbuca (2021).

CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O FORTALECIMENTO TERRITORIAL E DE IDENTIDADE

4. FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O FORTALECIMENTO TERRITORIAL E DE IDENTIDADE

*De um povo que foram proibidos de DANÇAR.
E continuam DANÇANTES:
De mente
De corpus
Na vista
No escondido
PARA um povo que sabe DANÇAR!
Danças de antigamente e as danças da contemporaneidade
Dançantes de ALMA e ancestralidade.
ESTAMOS DANÇANDO.
- Ana Mumbuca*

No capítulo IV encontram-se as análises das informações e dados levantados em todas as etapas do processo. Os dados foram levantados a partir do PPC do curso, debatido no capítulo III, nas referências bibliográficas e trabalhos publicados, considerados relevantes para a pesquisa, 02 (duas) monografias de egressas da LEdoC e entrevistas semiestruturadas com 03 (três) egressos e 03 (três) docentes da LEdoC/TOC.

Pela complexidade da etapa da pesquisa, em função da necessidade de analisar todos os dados e informações adquiridas, parte-se do campo das ideias para encontrar sentido real e concreto foram definidas categorias que estão sendo chamadas de unidades de análises. Estas serão as bases norteadoras para produzir a discussão acerca da temática levantada, visando encontrar as contribuições da LEdoC/TOC para os sujeitos, seu sentimento de pertencimento e o fortalecimento da identidade territorial, encontrar a relação no processo entre a Alternância, a arte (do próprio Quilombo e que também é habilitação do curso – artes e música), e o território. Partir assim, das subjetividades dos sujeitos para tentar alcançar a materialização, alcançar o concreto.

Frigotto (2000, 82) discorre que, “[...] para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade é a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos”. Dessa forma, faz-se necessário a produção de informações a partir da fala subjetiva produzida em trabalhos acadêmicos e entrevistas, pois são sujeitos inseridos nos contextos e espaços da pesquisa.

Os sujeitos das entrevistas são egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música que tem origem e residem na Comunidade Mumbuca e os docentes do curso da LEdoC/TOC. Em função do contexto pandêmico fez-se

uso de recursos remotos para realização das entrevistas, pois uma visita *in loco* não seria possível. Houve inúmeras dificuldades de comunicação, principalmente com o grupo da Comunidade, o que tornava todo processo demorado.

Participaram da pesquisa: 03 (três) *egressos* da LEdoC/TOC que estão atuando e residindo na Comunidade Mumbuca – na escola, na gestão comunitária, entre outras -, e 03 (três) *docentes* do curso que atuam ou possuem algum vínculo em atividades do TC, pesquisas ou projetos na Comunidade. Para preservar a identidade dos sujeitos e assegurar a ética da pesquisa foram escolhidos nomes fictícios para os participantes. Os docentes serão representados por frutos das vegetações do Tocantins, como também, do Bico do Papagaio, a saber: Pequi, Babaçu e Buriti. Os egressos serão chamados por nomes característicos da vegetação do Jalapão e conseqüentemente Mumbuca, a saber: Canela de Ema, Capim Dourado e Chuveirinho. A seguir as temáticas que serão discutidas no decorrer do texto.

Quadro 15 - Unidades de Análise dos Dados

UNIDADES DE ANÁLISES DOS DADOS

- Formação em Alternância e o Fortalecimento da Identidade Territorial;
- TU e TC e a Atuação em Comunidade;
- Pedagogia da Alternância: Desafios da Proposta Metodológica;
- A Arte e o Território/Comunidade;
- Desafios em Tempos de Pandemia.

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

O quadro anterior mostra as principais categorias que nortearam a análise e discussão dos dados levantados e serão debatidos na sequência do texto. Foi organizado a partir das temáticas que foram pré-selecionadas ou que se destacaram no decorrer da realização do trabalho e das entrevistas. Tem-se como pontos de partida questões relevantes que ajudam na compreensão do objeto e dialogam com os objetivos e pergunta norteadora da pesquisa, que se traz novamente aqui para auxílio à memória:

4.1. O território, a Alternância e a arte: fortalecimento da identidade quilombola

*De uma abelha surgiu o nome,
Com este nome um quilombo,
Neste quilombo nasceram pessoas que com amor são lembrados como:
Dona Laurina que iniciou uma linda arte com capim dourado,
Uma mulher exemplar, ensinou a filha para essa linda arte continuar.*

*Dona Miúda, esta arte, aprendeu e valorizou ensinou filhas e parentes com muito amor,
 Todos nós aprendemos com muita dedicação,
 Pois em Mumbuca costurar capim dourado é tradição.
 Dona Laurentina é também filha de Laurina,
 Sendo parteira “pegou” muitas crianças
 Dando esperança para o Jalapão,
 E com a graça de Deus nenhuma morreu em suas mãos.
 Mumbuca está localizada na região do Jalapão
 Lugar de um povo simples e de bom coração,
 Ao visitar esse lugar, você irá ver mulheres com penteados tradicional
 De coco e trança e o modo de vestir, e com muita alegria não deixamos de sorrir.
 Neste lugar a natureza presente estar,
 As crianças fazem brinquedos de buriti para brincar
 E até viola para tocar, cantar e alegrar
 - Ana Cláudia Matos (Ana Mumbuca)*

Inicialmente, destaca-se que a perspectiva da pesquisa é a da Educação do Campo, já que se estuda as contribuições de uma licenciatura em EdoC em uma comunidade/território. Porém, sabe-se que há também concepções e abordagens construídas de Educação adquiridas através dos conhecimentos e vivências das próprias comunidades quilombolas, seus pesquisadores, pesquisadas, obras literárias, entre outras, que trazem características e especificidades construídas historicamente, além das diretrizes legais da Educação Escolar Quilombola vigente.

A poesia anterior (Ana Claudia Matos) relata em estrofes parte da história de Mumbuca, território atendido pela LEdoC/TOC, no qual pesquisa-se as contribuições e materializações do curso. Quando se busca construir conceitos para *quilombo* atualmente depara-se no mais usado que é o construído pela antropologia e que tem como referência O’Dwyer (2002), que afirma que,

[...] o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (O’DWYER, 2002, 5-6).

O conceito é construído pelos sujeitos quilombolas que buscam uma construção conceitual a partir de uma discussão contra-colonialista (SANTOS A., 2015) e com bases conceituais advindas do Quilombismo (NASCIMENTO, 2002). Dessa forma, para Santos A. (2015) e Nascimento (2002), o Quilombismo busca resgatar a historicidade anterior a saída da África, ou seja, anterior a toda escravidão busca vincular e dar sentido através da história e memória do povo africano. A perspectiva de contra-colonização é pensada em função da luta

e resistência por seus territórios, sua história e sua cultura. Reforçar o sentimento e identidade quilombola ligados aos símbolos e religiosidades de seus ancestrais, como também, a memória e cultura africana.

É a partir dessa concepção que se descrevem como quilombolas, como conceitua Ana Claudia Matos da Silva (2019), conhecida por Ana Mumbuca em suas poesias, primeira mestra (em padrões acadêmicos) da Comunidade pela UnB, ao descrever o Quilombo Mumbuca,

Como outros quilombos é uma organização de defesa combativa. Povo marcado por lutas ancestrais, localizado em um dos Estados da Amazônia Oriental, Tocantins, no Município de Mateiros, região do Jalapão. Um território onde ainda se encontra a maior área de Cerrado preservado e contínua do Brasil (SILVA A., 2019, 35).

O Quilombo Mumbuca, como mencionado no capítulo I, está localizado na região do Jalapão que apesar de toda notoriedade no cenário nacional através do ecoturismo e do artesanato, realizado a partir do Capim Dourado, tem uma população que convive com graves problemas de ausência de infraestrutura e precariedade de acesso. Uma região marcada por conflitos e disputas em função da reserva do Parque Estadual do Jalapão que é gerido legalmente pelo órgão estadual Instituto Natureza do Tocantins (NATURATINS), como também, uma região que traz unidades de conservação e fronteiras agrícolas no entorno e nos limites com a Bahia, Maranhão e Piauí.

Quadro 16 - Paisagens da Comunidade Mumbuca

PAISAGENS DA COMUNIDADE MUMBUCA



Fonte: Associação Capim Dourado do Povoado de Mumbuca (2021).

Uma região de belas paisagens e rica biodiversidade do bioma cerrado. “[...] possui um ecossistema muito particular e ficou guardada por muito tempo pelas comunidades quilombolas locais, vivendo a partir de seus costumes e tradições. Foram criadas diversas unidades de conservação na região, provocando um intenso conflito com comunidades quilombolas. [...]” (ALMEIDA; MARTINS; MARIN, 2016, 3).

Sobre o Quilombo Mumbuca, apesar do isolamento e de todas as dificuldades que essas pessoas continuam enfrentando, trata-se de um quilombo muito visado por pesquisadores e pessoas de todo o mundo em função, principalmente, do seu artesanato com o Capim Dourado (*Syngonanthus nitens*), uma gramínea sempre viva abundante na região. O artesanato com o Capim Dourado é hoje um símbolo de

identidade do Tocantins e teve seu início no quilombo Mumbuca (BONILLA, 2019, 19-20).

A cultura da Comunidade é diversa. Há prática de roda na “fogueira de memórias”, textos e canções, eventos festivos, rodas de danças, artesanatos, entre outros, carregados de conhecimentos e experiências construídas por gerações. Um atrativo regional, o artesanato de Capim Dourado que, segundo relatos históricos da própria população, iniciou-se em Mumbuca, conforme afirmou Bonilla no fragmento acima. Este trabalho é extremamente conhecido e comercializado em muitos locais, o qual gera renda que, na maioria das vezes, são apropriados por atravessadores.

Quadro 17 – Imagens de Artesanato de Capim Dourado

ARTESANATO DE CAPIM DOURADO





Fonte: Associação Capim Dourado do Povoado de Mumbuca (2021)

Na sequência, pretende-se contar uma breve história da Comunidade através da fala de uma notória moradora. O trecho descreve a vida e história do povo do Quilombo Mumbuca por Noeme Ribeiro da Silva, a “Ditora” do Quilombo citada no livro *Boletim Cartografia da Cartografia Social: uma síntese das experiências / Comunidades Quilombolas do Jalapão: os territórios Quilombolas e os conflitos com as unidades de conservação*:

Ah aí a minha avó Laurina, você sabe que a família de tradição, quando começa uma batalha enfrenta a batalha, batalha do custo de vida. Então a minha avó Laurina ela, a mãe da minha mãe Dona Miúda. Ela trouxe a fonte de benção esse Capim Dourado, através dela, que fez a tradição. Foi à comunidade de Mumbuca a primeira comunidade que fez o artesanato do capim dourado e recebeu essa herança, o presente do Cerrado. Diz a minha mãe que ela saiu pelo Cerrado na vereda, saiu para pegar buriti e de certo que nem pegou buriti mesmo, encontrou esse capim de brilho, nessa viagem que estava pegando buriti e trouxe o balaio cheio de capim dourado, o capim brilhou nos olhos dela. Aí ela fez um chapéu, ensinou a filha, aí a minha mãe aprendeu e segurou a bandeira dessa linda herança! Aí a minha mãe morreu e deixou essa herança para todos nós da família, que também está no Tocantins inteiro. Quando a minha avó fazia o capim dourado, o veículo nessa época da minha avó era o jumentinho, fazia as peças: chapéu, caixa redonda e tingia a seda de buriti com o

pau do Cerrado, colocava no capim ficava muito lindo demais. Então ela fazia essas peças e meu avô fazia o «pagarar» de taboca e botava as peças para viajar, vendia e trocava na cidade de Formosa, Corrente e assim tocou a vida (ALMEIDA; MARTINS; MARIN, 2016, 17).

Assim, para além das paisagens naturais deslumbrantes que a região e o território da Comunidade possuem, há uma rica cultura e ambos (natureza e cultura) necessitam de proteção. Cuidados e preservação que devem ser promovidos pelo Estado e suas bases legais e, principalmente, pelos sujeitos da própria Comunidade ao reconhecer e preservar o sentimento de identidade e pertencimento à cultura e ao território. A produção artística na cultura Mumbuca é diversa, pois além da confecção de artesanato a partir do Capim Dourado, produções de poemas e canções, Viola de Buriti, entre outros. Pode-se pontuar, ainda, que a arte em uma perspectiva marxista pode servir para a

[...] transformação da natureza e dos objetos para dar-lhes uma nova forma; pela arte há a possibilidade de reflexão sobre a própria realidade como ponto de partida. Através da arte o homem é capaz de sonhar com alternativas de explorar outros possíveis meios de atingir seus objetivos, atendendo as necessidades que se apresentam no cotidiano (MATHIAS; COUTINHO, 2019, 228).

Essa transformação é interpretar a realidade como possibilidade e reflexão inicial e histórica, nesse sentido, a Arte promove meios de mudanças sociais dos sujeitos a partir da perspectiva educativa. Assim, “[...] na dimensão educativa das práxis política e social. Retomando a centralidade do trabalho, da cultura, da luta social, enquanto matrizes educativas da formação do ser humano, [...]” (ALMEIDA R., 25, 2016).

Imagem 14 - Um pé de Capim Dourado (*syngonanthus nitens*) no campo, ilustrado abaixo por uma peça de artesanato feita de Capim Dourado no Quilombo Mumbuca



Fonte: BONILLA (2019, 63).

A seguir, são apresentados relatos que corroboram com a ideia para a existência do fortalecimento de vínculo dos egressos da LEdoC/TOC (que residem no Quilombo Mumbuca) com a Comunidade, sua cultura e sua identidade quilombola a partir da concepção de Alternância proposta pelo curso é apontado nas entrevistas que,

A Pedagogia da Alternância ela nos proporciona as trocas de valores e conhecimentos, ou seja, troca de conhecimento da minha vivência na Comunidade para o ambiente escolar (CANELA DE EMA, 2021).

[...] Foi o curso mais completo que eu tive. Vou falar como um profissional formado em LEdoC. Quando eu fui, antes desse curso, eu era um ser, um ser comum que tinha visão pouca de mundo, de tudo. E quando eu fui pra esse curso minha vida mudou radicalmente, aprendi demais. [...]. Quando eu me formei eu pude perceber, pois não tinha apreço pela Comunidade, o quanto eu tenho de riqueza na minha Comunidade através desse curso, o quanto eu tenho de história. Eu voltei com visão assim de qualidade mesmo, que benefício à Comunidade tem, a história que ela tem, dando mais valor a ser quilombola, à cultura, às músicas. Esse curso transformou minha vida de verdade (CAPIM DOURADO, 2021).

[...] eu posso destacar da contribuição da Pedagogia da Alternância é que facilitou para mim a possibilidade de estar no curso, porque a gente tava (sic) na academia no período e tinha um período também dentro do Quilombo, então possibilitou estar dentro do Quilombo fazendo as minhas funções como quilombola convivendo com as famílias, com a minha família nos saberes, nas plantações, nas colheitas, até na colheita do Capim Dourado e nas festas. Então a alternância me deu essa possibilidade de não está afastada totalmente do Quilombo (CHUVEIRINHO, 2021).

Os docentes percebem que,

A Pedagogia da Alternância contribui para fortalecer os vínculos entre estudante e comunidade (PEQUI, 2021).

Enquanto docente procuro articular o meu conhecimento/formação com a realidade de cada comunidade atendida pela LEdoC e sucessivamente, articular o processo ensino aprendizagem de acordo com as especificidades do aluno e sua comunidade. No caso do Jalapão, após conhecermos a realidade dos nossos discentes que vivem naquela Comunidade, além de podermos planejar o calendário acadêmico, também articulamos projetos de extensão que contribuem no desenvolvimento do aluno e sua comunidade (BABAÇU, 2021).

Nota-se nas entrevistas a ressignificação da perspectiva e do olhar para sua comunidade, sua cultura – suas produções artísticas. Assim como, a valorização da identidade quilombola e a necessidade de se fazer atuante para contribuir com o resgate e valorização cultural, buscando promover um desenvolvimento coletivo, social e territorial. No que remete as contribuições da concepção de Alternância do curso, esta consiste em uma perspectiva de Formação Omnilateral que possibilite e destaque a percepção, importância e resgate da identidade dos sujeitos, construída historicamente em diversos contextos, que sobrevive e resiste há gerações.

Nas citações a seguir dos egressos, nota-se como o curso contribui para fomentar a participação em comunidade. Observa-se que o modelo formativo é dinâmico e possibilita o desenvolvimento territorial a partir da valorização da cultura, gestão comunitária e geração de renda. Nessa perspectiva, a cultura através do artesanato está fortemente conectada à geração de renda.

O curso nos possibilitou várias ações voltadas para o mundo da academia. A gente tem um grupo de pesquisa na Comunidade, [...], no qual conseguimos juntamente com nosso orientador [...] o nosso Memorial que estava recebendo visitantes, mas devido à pandemia teve uma parada. A contribuição continua sendo a participação das reuniões, conseguindo contribuir com o Quilombo dentro das festas das colheitas, dentro das reuniões da comunidade, da escola. Então são várias contribuições que estão sendo desenvolvidas através de quem foi para academia, de quem foi para o curso e a gente percebe que foi muito bom ficar lá para contribuir com a comunidade (CHUVEIRINHO, 2021).

Através da alternância do curso a questão do fortalecimento da cultura [...], a questão de fazer noite cultural, fazer convivência com turista. [...] alternância nos motivou a contar nossa história para os turistas, a fazer noite cultural, a apresentar teatro, apresentar cantiga de roda [...] porque quando tinha o Tempo Comunidade aqui eles incentivavam a gente fazer um monte de convivência, em que os turistas, e os professores com a comunidade onde a gente apresentava noite cultural, cantava isso e aquilo outro. Então a alternância serviu para isso. [...] fortalecer a identidade da comunidade quilombola e cada pessoa que está nela (CAPIM DOURADO, 2021).

Em uma abordagem territorial, como construção histórica, a territorialização dos sujeitos ocorre da (i)materialidade em consequência das relações existentes em um

determinado espaço, no que tange a economia, política, cultura, e a natureza. Que Saquet (2015), chama da relação E-P-C-N (economia-política-cultura-natureza).

No território, existe uma pluralidade de sujeitos, em relação recíproca, contraditória e de unidade entre si, *no* e *com o* lugar e *com outros* lugares e pessoas; identidades. Os elementos basilares do território, ou seja, as redes de circulação e comunicação, as relações de poder, as contradições e a identidade, interligam-se, fundem-se uma nas outras numa trama relacional (multitemporal e multiescalar) indissociável. Os sujeitos se interagem com a natureza exterior ao homem (SAQUET, 2015, 158).

O que é proposto como identidade territorial também pode ser visto como “[...] identidades coletivas, do ponto de vista territorial, são estruturadas com embasamento em seu significado, objetivo e subjetivo, e com o sentimento de pertencimento que cada grupo social manifesta em determinado espaço geográfico [...]” (BENATI; OLIVEIRA E.; MORAES, 2018, 515). A identidade pode ser desenvolvida no sentido individual e coletivo, pode ser apontada como processual,

[...], a identidade é trabalhada a partir da dificuldade de adaptação de um indivíduo em situações novas ou como um modo de ser *coletivo*. Podem-se destacar processos individuais ou de grupo. Uma pessoa pode se adaptar e de identificar em um *novo* contexto social ou um grupo social pode construir sua identidade, com relações de afetividade, confiança e reconhecimento. De qualquer forma, a identidade se refere à vida em sociedade, a um *campo simbólico* e envolve a reciprocidade. [...] (SAQUET, 2015, 147).

São esses movimentos e as relações exercidas sobre o território que condicionam a vida dos sujeitos e que gera a formação de identidade. Um movimento que é fruto do processo e das relações formadoras e existentes do/no próprio território, pois esse na perspectiva abordada é dinâmico e encontra-se em constante mobilidade. A respeito das contribuições do curso, para o fortalecimento da identidade dos sujeitos os professores destacam que,

Cada disciplina propõe ações de acordo com suas especificidades, em geral, na proposição de diálogo e no estabelecimento de relações entre os conteúdos de aula e a realidade observada de cada comunidade. Na área da música [...], especificamente, os educandos pesquisam repertórios, práticas musicais, identificação de mestres e dialogam e usam esses conhecimentos para as atividades de Tempo Universidade, na sua valorização e manutenção de sua importância para as pessoas que a praticam. Esse processo contribui para o fortalecimento de suas identidades (BURITI, 2021).

Projetos de extensão; projetos de pesquisa; visitas técnicas com professores e alunos. É nesse momento que a LEdoC busca fortalecer o desenvolvimento local, a partir das discussões e intervenções sobre projetos internos da comunidade que visam promover a sua marca, cultural e econômica (BABAÇU, 2021).

Nessa dinâmica, observa-se que a Educação do Campo se constrói em uma perspectiva acolhedora e propositiva, que por meio da Alternância, e junto com o

conhecimento próprio dos sujeitos do campo, busca promover uma formação que parte da realidade e visa desenvolver o pertencimento social. Nesse sentido, o ambiente escolar, a família e o espaço de trabalho devem ser elementos cruciais para articular o desenvolvimento dos espaços, lugares, territórios, dentre outros.

No que tange a promoção do desenvolvimento territorial podemos destacar que,

[...] as pesquisas e propostas para desenvolvimento precisam ocorrer no nível de cada unidade produtiva e de vida, das associações de agricultores e das comunidades rurais, dos moradores dos bairros, em virtude das especificidades de cada relação espaço-tempo-território. [...] (SAQUET, 2017, 199).

Na concepção de construção de um paradigma não excludente apontamos a Educação do Campo e a Alternância como facilitadores para a promoção do fortalecimento da identidade territorial. Os territórios são fundamentais para as populações e comunidades que vivem no campo, carregados de símbolos e identidade, na EdoC pode-se notar a força e a importância dessas relações que os movimentos sociais trazem para a discussão.

Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território (ARROYO, 2007, 163).

A proposta da formação da Educação do Campo é inserir os sujeitos do campo em um contexto de educação que possibilite o acesso e atenda suas singularidades. Nesse sentido, é preciso destacar que a essência do desenvolvimento do sujeito da formação, bem como da sua comunidade depende da metodologia pedagógica, elementos e princípios que atendam suas demandas.

A Formação em Alternância por possibilitar a dinâmica do movimento entre a academia e a comunidade, promove assim, uma Educação vinculada ao território das populações do campo. Pois “[...]. para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, [...]. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação” (FERNANDES & MOLINA, 2004, 61).

O Curso e a Habilitação (Artes e Música) proporcionam aspectos importantes para a Comunidade Mumbuca, os egressos e docentes destacam alterações propostas no currículo da escola local incluindo a disciplina Cultura Quilombola.

[...] acredito que nós vamos contribuir bastante na questão de compreender os documentos, compreender o que é melhor para o Quilombo, pois quando se vai para academia a gente acaba adquirindo vários conhecimentos que agrega com saberes do Quilombo. Então está ligado o conhecimento da academia com conhecimento tradicional, tem uma parceria muito grande e a gente tem muito a contribuir com tudo isso (CHUVEIRINHO, 2021).

[...], sobretudo na área da música foi possível perceber com nitidez o contato de saberes (PEQUI, 2021).

No caso específico do quilombo Mumbuca [...] a relação é próxima. A principal atividade econômica do Quilombo é a produção artística da confecção de peças de Capim Dourado. Por outro lado, [...] o reconhecimento da viola de buriti como patrimônio imaterial junto ao IPHAN, também relacionado com a habilitação do curso. Como existe uma escola no Quilombo, a partir também das discussões do Tempo Comunidade, **observa-se hoje que existe a disciplina de cultura quilombola, ministrada por egressas do curso** (BURITI, 2021).

[...] a relação é indiscutível. Artes e Músicas é intrínseca na identidade da LEdoC e da Comunidade Mumbuca do Jalapão. A viola do Buriti e o artesanato do Capim Dourado são instrumentos que estão intimamente inseridos na ementa disciplinar da LEdoC (BABAÇU, 2021).

Destaca-se que a manutenção da cultura para diversos povos é um movimento de resistência. E a existência de um curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música torna-se a materialização dessa resistência para as organizações do campo, luta desenvolvida historicamente pelos movimentos sociais do campo. Assim, “[...] a arte e a política com base na cultura materialista e no marxismo que desenvolve uma perspectiva teórica da natureza do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico, podem mediar e formar uma ação contra-hegemônica por meio da consciência política e estética [...]” (GOMES SILVA, 2019, 73-74).

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004, 20).

Deve-se abordar “[...] a participação da cultura como elemento constitutivo da ideologia como também formador da consciência emancipatória” (SILVA, K.; CRUZ, 2015, 182). Dessa forma, perceber a Educação como uma prática política e social é fundamental na formação dos intelectuais orgânicos, individuais e coletivos, e quando se destaca a classe trabalhadora no sentido social, essa formação ganha maior importância (GRAMSCI, 2001).

A educação entendida como prática social e ato político apresentam-se como uma manifestação cultural. Gramsci (1999) nas suas análises nos apresenta a cultura como um momento fundamental da grande política, pois a cultura, manifestada na educação, mobiliza elementos para se tornar universal construindo relações de

hegemonia, entendida como universalidade política e cultural de uma classe (SILVA, K. e CRUZ, 2015, 188)

Assim, propõe-se pensar a Educação e a cultura como desenvolvimento, como um ato político, nesse sentido, a promoção de manifestações culturais em seus processos formativos, o acesso à arte e a produção artística é essencial. É pensar na valorização das produções desenvolvidas historicamente pelos grupos e comunidades, e pensar no significado da existência dessas produções. Pois pensar seu espaço, - seja social, intelectual, físico ou cultural – é, desenvolver o próprio pensamento do sujeito, e com isso ser resistência, principalmente quando vinculados a grupos sociais estereotipados e historicamente tido como “atrasados”.

4.2. Formação em Alternância: possibilidades e desafios no caminho

*Nos! Caminhando pelos penhascos...
 Atingimos o equilíbrio das planícies!
 Nadando contra as mares...
 Atingimos as forças dos mares!
 Edificando nos lamaçais ...
 Atingimos a firmeza dos lajeiros!
 Habitando nos rincões....
 Atingimos as proximidades das redondezas!
 Somos o começo o meio e o começo.
 E por isto existiremos sempre!
 Sorrindo nas dificuldades...
 Para comemorar as vindas das alegrias!
 Nossas trajetórias nos movem...
 Nossa ancestralidade nos guia!
 - Nego Bispo*

Fonte: SILVA A. (2019).

De início, pode-se afirmar que a Formação em Alternância busca a materialização e atuação dos sujeitos do campo em seus territórios, porém para conseguir realizar os objetivos e desenvolver toda a dinâmica e complexidade dos elementos e princípios que constitui o movimento teórico e prático do processo é necessário à participação contínua dos movimentos coletivos camponeses. Para realizar a Formação em Alternância e conseguir alcançar toda a intencionalidade metodológica é necessário que todos os espaços e tempos formativos, e a relação entre eles, sejam vivenciados com intensidade e organização.

[...] alternância em formação só faz transpor todas as alternâncias que existem na realidade e que se vivenciam no cotidiano: entre a noite e o dia, a sombras e a luz, o trabalho e o descanso, a chuva e o sol, o frio e o calor, o inverno e o verão, a ação

e reflexão, a ideia e a prática [...] obedecendo ritmos as vezes muitos curtos, as vezes muitos longos [...] é nessa permanência de alternância, é nesta complexidade do cotidiano, seus paradoxos de rupturas e de relações com suas interfaces, que vivenciamos um processo contínuo de desenvolvimento, muitas vezes a nossa revelia. Uma formação não poderia então resumir-se na ingestão de doses maciças, de saberes disciplinares compartimentados. Não, a alternância coloca o postulado que se aprende em cada espaço ou lugar, a cada instante de tempo, mas que se aprende de maneiras diferentes, coisas diferentes onde nos encontramos em cada momento de nossa existência (GIMONET, 2007, 123).

Dessa forma, construir uma Educação que envolve os sujeitos do campo, em uma perspectiva humanizada, uma formação para/dos trabalhadores e trabalhadoras que atuarão para transformar e promover desenvolvimento socioterritorial em suas comunidades, uma Educação vinculada a um projeto de sociedade específico, como já destacado, acaba por demandar desafios, principalmente nas licenciaturas em Educação do Campo que atua através de uma proposta metodológica específica. No contexto da Comunidade Mumbuca as entrevistas destacam algumas dificuldades, como relatado a seguir,

Desafios foram vários que encontrei. A distância foi uma delas, pois estamos muito longe de Tocantinópolis e em um lugar um pouco isolado de acesso, questão de carros e ter todo dia vans, era uma vez na semana quando não quebravam. A gente teve muito desafio referente a isso e dentro da academia mesmo, com professores que às vezes não entendia, não compreendia a nossa cultura e nossa forma de ser. Éramos cobrados por algo que não sabíamos, pois era tudo novo. As questões das bolsas que a gente não conseguiu receber assim que entrou no curso, mas fomos amparados por alguns professores e colegas e conseguimos superar e vencer esse desafio (CHUVEIRINHO, 2021).

[...]. Os desafios que encontrei primeiro foi o acesso para estudar, segundo é porque tem coisas que a gente nunca viu e vai ver lá e a gente se atrapalha um pouco, mas a gente não teve muita dificuldade não. A maior dificuldade para mim mesmo foi às viagens de ficar em Tocantinópolis, mas a questão do aprendizado não. [...] (CAPIM DOURADO, 2021).

Os desafios são as oportunidades si você não tem a oportunidade de fazer um curso de está em uma Universidade, você dificilmente vai passar o seu conhecimento, também não vai receber sem essa interação (CANELA DE EMA, 2021).

Pode-se destacar, a partir das falas anteriores, a importância de políticas públicas que contribuam para a promoção do acesso e permanência dos estudantes do campo nas universidades públicas; bem como o entendimento e conhecimento a respeito da realidade dos educandos, para toda equipe docente, pois o educador que trabalha com a Alternância deve se preocupar com a formação de conteúdos e conceitos, porém preocupa-se também com a formação humana, permitir que tenham acesso e que contribua para a identidade camponesa em seus diversos espaços e territórios.

Segundo Santos S. (2012, 82) a PA contribui e agrega de forma significativa para a formação de professores para as escolas do campo, permite o acesso e permanência dos

educandos, que dificilmente conseguiriam na conjuntura tradicional dos cursos de licenciaturas. Dessa forma, a PA “[...] tem contribuído para a ressignificação de vários espaços e sujeitos do processo ensino-aprendizagem dentro da academia” (SANTOS S., 2012, 82). Nesse contexto, o educador tem papel ressignificado, não somente de ensinar conteúdo, é um sujeito que participa do processo e aprende junto com o educando.

Para os educadores alguns dos desafios são,

[...], tais como a diversidade de comunidades em uma mesma turma. As comunidades têm agendas e interesses diferentes, além dos educandos que vivem em cidades, mesmo que pequenas, mas que possuem relações, interesses e expectativas diferentes, o que dificulta em criar uma agenda em comum (BURITI, 2021).

Garantir a estrutura adequada de moradia para os estudantes no tempo universidade (PEQUI, 2021).

A falta de estrutura própria da LEdoC para manter o calendário acadêmico que funciona diferente do calendário da instituição. Por exemplo, durante o período de férias da UFT/UFNT, a LEdoC ainda cumpre seu calendário acadêmico, todavia, não podemos contar com suporte administrativo da universidade porque eles estão de férias. Outra dificuldade é a precária infraestrutura de transporte para que os docentes possam acompanhar os discentes nas suas comunidades (BABAÇU, 2021).

Os educadores apresentam entraves que os egressos já mencionaram, como alguns aspectos que envolvem questões que possibilitam a continuidade e dinâmica do curso, no que tange a estrutura física, recursos financeiros e questões a respeito da diversidade de comunidades atendidas e suas especificidades, e que são atendidos pelo calendário letivo, entretanto, as disparidades devem ser citadas e previstas pela organização do curso. As singularidades existentes são questões que devem agregar para enriquecimento, troca de experiências e de conhecimento. Há o incentivo para produção de conhecimento e a valorização dos conhecimentos produzidos pelas experiências e vivências. Um aspecto que embora cause dificuldades no processo, entretanto é importante trata-se da diversidade de comunidades, que apresentam suas singularidades, pois reflete a heterogeneidade das populações do campo brasileiro. As comunidades são atendidas pela LEdoC e conseqüentemente pela sua proposta e organização curricular, e sua dinamicidade.

Organização curricular que passa a ser construída e desenvolvida por IES, que normalmente atuam em uma perspectiva tradicional da Educação superior, e que ao receber um curso de licenciatura em EdoC passa a pensar no sentido de construir esse nova proposta de currículo. O que acarreta inicialmente dificuldades e desafios ao inserir novas metodologias e organização curricular, principalmente na adaptação em diversos sentidos: currículo de cursos, profissionais administrativos, docentes, entre outros, que deve se adaptar a organização curricular, como também, ao calendário letivo do curso.

Nessa discussão, Arroyo (2017, local. 4237), concorda que a luta pelo acesso a escola e a universidade constituem lutas por acesso, de determinados grupos, a espaços que são negados. E os coletivos possibilitam a existência de lutas afirmativas contra a inferiorização e marginalização, “[...] mas sujeitos de pleno direito à vida, à humanidade, à identidade, à memória e história. Sujeitos de pertencimento ao conjunto de espaços, instituições da condição humana e da cidadania plena” (ARROYO, 2017, local. 4237).

Nesse sentido, um ponto fundamental é a construção de legislações que regulamentam a PA, a partir da EdoC, como a pesquisa e produção de conhecimento na área para promover e possibilitar a materialização, legitimação e organização do currículo e os aspectos metodológicos de todo movimento, como já destacado no capítulo III. Questões da atualidade devem ser registradas nos trabalhos acadêmicos, assim foi questionado nas entrevistas a respeito das atividades docentes e todos seus entraves durante a pandemia, nesse momento confuso e carregado de tensões e dificuldades,

Um dos desafios mais emergente do momento é com relação à pandemia. Como trabalhar a PA durante o Ensino remoto que tivemos que desenvolver? A vinda dos educandos para a Universidade tornou-se inviável pelo uso de alojamentos coletivos, assim como a ida de docentes aos Tempos Comunidade também não foi possível. Pegos de surpresa, buscamos alternativas que eram possíveis, tais como o ensino remoto. Nesse caso, esbarramos com a dificuldade de acesso à internet e a precariedade de equipamentos. [...]. O contexto da pandemia alterou e impactou todo o processo de alternância do curso. [...] as pesquisas que continuaram sendo realizadas nas próprias comunidades (BURITI, 2021).

As medidas de isolamento social, necessárias para conter a propagação do coronavírus, impediram por um largo período de tempo a realização de eventos e visitas nas comunidades, como também, a realização dos tempos universidade de maneira presencial. Na modalidade de ensino remoto, buscamos manter a realização de tempo universidade e Tempo Comunidade, sugerindo que os estudantes realizassem contato com a comunidade para diálogos respeitando as regras de isolamento social, favorecendo assim o contato remoto via telefone ou internet. O acesso à internet por parte dos estudantes é um desafio (PEQUI, 2021).

São vários. Dado a esse momento pandêmico, há aproximadamente 03 anos que a alternância deixou de funcionar na sua totalidade. A reformulação da metodologia das aulas, excluiu parte significativa dos alunos da LEdoC e outros, não conseguem acompanhar as atividades do curso de forma integral devido a falta de acesso a tecnologia. Os problemas são inúmeros. Todavia, mesmo diante das dificuldades, percebemos o quanto é importante à metodologia da Alternância, mesmo não sendo realizada na sua totalidade, sem a presença física do professor, mas ela tem sido importante para que mesmo sem atividades presenciais, nossos discentes possam estarem executando as atividades acadêmicas na sua comunidade. Entendemos as dificuldades e temos discutido isso com os discentes, mas é o instrumento muito importante para manter a oferta do ensino aprendizagem em educação do Campo (BABAÇU, 2021).

Um dos egressos comenta sobre alguns aspectos dos últimos anos e a realidade pandêmica em sua Comunidade,

Em 2020/2021 me encontrava como professora da Unidade Escolar Estadual Silveira Ribeiro Matos e foi muito desafiador com a pandemia, foi um ano muito difícil onde tivemos que trabalhar diferente, fazer roteiro para os alunos, mas também foi de grande aprendizado. Hoje não estou mais na sala, estou na orientação Educacional, e a gente tem a somar, eu me vejo sempre dizendo para mim mesma que o que consegui com muito desafio junto com a academia foi para somar com a Comunidade, com o meu povo e o Quilombo (CHUVEIRINHO, 2021).

Com o passar do tempo, o ensino na pandemia começa a sofrer adaptações bruscas e um discurso para que haja normalização do atual contexto e de todas as suas práticas. Pois, as adaptações e recursos usados são vistos como benefícios desenvolvidos pela atualidade. “O debate em torno do ensino na pandemia, muitas vezes, trata tudo como se fosse à mesma coisa. Não parte da realidade, mesmo quando parte, é unilateral, sem articulação da parte com o todo. Não faz a distinção rigorosa entre as escolas privadas e públicas. [...]” (FERREIRA & REINHOS, 2020).

É ignorado nesse discurso às desigualdades sociais e suas consequências, como as diferenças das escolas públicas precarizadas e das escolas particulares, que causa limitação de acesso e permanência, e o que envolve a realidade social e econômica de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e suas famílias, o que não foge da realidade nacional na pandemia. O cotidiano e realidade das escolas “[...], não distingue as frequentadas pela classe média e remediadas, [...] localizam no campo e nas vilas e morros do nosso país. E há o desgaste profundo dos professores que, além do envolvimento próprio com a pandemia, salários parcelados, e etc, devem dar conta, nesse contexto, do ensino” (FERREIRA & REINHOS, 2020).

4.2.1. Alternância e a Formação de Educadores: ressignificação da concepção de formação

*Na fogueira
Falamos sobre as vidas
Vidas que foram vividas
Vidas que vivemos
Vidas que viveremos
La na fogueira
Falamos da arte de viver juntos.*

- Ana Mumbuca e Thomas Tanaka

Fonte: SILVA A. (2019).

Nesse tópico, é realizado o estudo das categorias, definidas e apontadas inicialmente, para análise dos dados em 02 (duas) monografias de egressas da LEdoC/TOC. A análise terá

como foco uma investigação em torno da ressignificação do olhar das egressas com relação à identidade e ao seu território, a partir da formação, levando em consideração os aprendizados construídos no curso de licenciatura e a Formação em Alternância.

Por se tratar de um curso de licenciatura em Educação do Campo, refere-se à Educação superior, com foco na formação de educadores, fruto de uma política de incentivo para a formação de sujeitos que trabalharão em comunidades do campo, com uma proposta de formação e de sociedade específica, com princípios e concepções construídas através das experiências e lutas realizadas pelas organizações e movimentos sociais do campo, conforme já afirmado anteriormente. Nessa perspectiva podemos destacar o pensador italiano Antônio Gramsci, que em suas obras, aponta os intelectuais como um aspecto importante e estratégico dentro do contexto de lutas de classes. Eles possuem funções essenciais dentro da sociedade para construir, fundamentar e perpetuar a hegemonia dominante ou promover e construir forças antagônicas. “A educação como um campo político, ou seja, espaço de disputa hegemônica para se definir em ações e direções, pode ser entendida como uma política pública social. [...]” (CURADO, 2019, local. 5998).

Santos S. (2012), ao discutir a respeito de uma totalidade orgânica, afirma que o conhecimento está vinculado ao entendimento da realidade e em movimento. “A compreensão da realidade em Gramsci se dá mediante a compreensão dos problemas [...]” (SANTOS S., 2012, 128). Dessa forma, conhecimento da realidade é ter consciência dos problemas e suas possíveis causas. A coletividade é uma forma de resistência e ato político para promover uma busca de superação dos problemas sociais.

Desse ponto de vista, a formação dos intelectuais - principalmente os orgânicos por toda conjuntura social e fatores como a representatividade e coletividade -, é uma questão chave dentro de um contexto de disputa e resistência. Ao ter como ponto de partida esses aspectos levantados, pode-se notar a importância da formação de educadores para a construção de uma nova visão de mundo, ou para perpetuação da hegemonia vigente. “[...], seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]” (GRAMSCI, 2001, 18).

A compreensão e conscientização da realidade são características importantes para construir um projeto de sociedade. Pois há lutas pela assimilação e pelo domínio das ideias e dos intelectuais, e uma estratégia de uma classe ou grupo para desenvolver seus ideais é a incentivar a elaboração de seus intelectuais orgânicos.

[...]. Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes

quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001, 9).

Os intelectuais orgânicos ou coletivos são fundamentais para a construção de uma sociedade que visa à conscientização política e de classe, pois é responsável para organizar culturalmente suas determinadas áreas, e um aspecto importante é que cada grupo ou classe deve organizar meios para elaborar ou formar seus próprios intelectuais. Dessa forma, pode-se considerar, ao trazer para o campo da Educação que, políticas públicas de formação de professores são questões estratégicas tanto para a continuidade de ideologias hegemônicas, como também para o crescimento de ideias e visões antagônicas. Assim, ou perpetua-se modelos hegemônicos ou buscamos novos.

É nesse contexto que se têm projetos distintos de Educação e sociedade em disputa. Para Freire (1980) a Educação deve apresentar,

[...] - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (FREIRE, 1980, 39).

Com relação à Educação do Campo e os movimentos coletivos oriundos do campo podemos observar como fruto desse movimento de resistência o surgimento dos seus intelectuais orgânicos, e seus dirigentes. Por isso, a importância dos cursos e formações, para a classe trabalhadora, em uma perspectiva de Educação *no/do* campo e não *para* campo. Deve-se destacar a importância do surgimento dos intelectuais, que não são somente individuais, porém também, coletivos. “[...]. A escola é um instrumento importante para elaborar os intelectuais de diversos níveis. [...]” (GRAMSCI, 2001, 19).

No que tange as Licenciaturas em Educação do Campo e a formação de educadores pode-se apontar uma perspectiva formativa focada na concepção do ser humano, da função social da escola e de uma sociedade construída pelo coletivo. Uma proposta formativa de educadores com uma matriz ampliada e focada, entre outras questões, na relação teoria e prática, movimento que, possui na Alternância importante instrumento no processo formativo, e que tem nessa perspectiva, o educador como “[...], aquele que se vê compelido a comprometer-se com a construção de um novo projeto de sociedade e de campo. [...]” (SANTOS S., 2012, 82).

A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos

trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens (MOLINA, 2019, local. 4012).

Tem-se a “[...] Educação do Campo como práxis social instituída e instituinte do projeto de campo proposto [...]” (MOLINA, 2019, local. 4031). Uma visão e projeto proposto pelos coletivos organizados com origem no/do campo, que propõe um projeto de Educação e de formação de professores em uma perspectiva de transformação das condições sociais produtoras de desigualdades. Nesse sentido, “[...] apresentam projetos em disputa no interior das diversas entidades da sociedade civil e é imprescindível que os sujeitos sociais e coletivos tenham clareza dos projetos e se posicionem como atores da história” (SILVA K. & CRUZ, 2021, 91).

As LEdoCs buscam promover uma,

[...] formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias (MOLINA, 2019, local. 4066).

Busca-se uma formação que visa superar a visão fragmentada da produção do conhecimento. Almeja-se uma formação humana e humanizada, principalmente para as populações do Campo.

[...] a docência como trabalho enquanto prática social define-se por sua complexidade e multidimensionalidade, situando-se num espaço interativo entre sujeitos e entre sujeitos e objeto de conhecimento marcado por múltiplas determinações [...]; lutas políticas para a definição de suas funções, objetivos e o poder de decisão. É, portanto, uma profissão de interações humanas (CRUZ, 2012, 138-139).

Uma das características importantes é o destaque oferecido ao trabalho coletivo e a organicidade. No que diz respeito à proposta de trabalho coletivo e a organicidade coloca-se como a “[...] à necessidade do fazer junto, em uma interação dialógica, na qual as relações entre os diferentes segmentos são horizontais” (PEREIRA, 2019, 214).

Durante todo o processo formativo na Licenciatura em Educação do Campo, há diferentes tempos e espaços protagonizados pelos próprios educadores em formação. No curso,

[...] são definidas instâncias de organicidade, de modo que o processo decisório caminhe em uma democracia ascendente e descendente, oportunizando aos estudantes intervir no processo pedagógico, compreendido como caminho em construção. As Instâncias de Organicidade são destinadas à gestão das relações

interpessoais e grupais e ao aprendizado de comandar e ser comandado (BARBOSA, 2012, 149).

Nota-se que os discentes, dentro dos princípios da Educação do Campo, possuem uma autonomia, no que tange principalmente a responsabilidade e o compromisso com os trabalhos coletivos. A auto-organização possibilita o surgimento de lideranças e vozes que visam lutar por direitos e ser ainda, resistência à força hegemônica, que atua para homogeneizar as culturas.

A Educação do Campo vem sendo construída a partir de densa participação e discussão, nas duas últimas décadas, pelos sujeitos coletivos do campo, principalmente no que tange as políticas públicas e pesquisas na área que visam repensar e buscar melhorias para essa modalidade de ensino. Entretanto, embora tenha tido avanços significativos, ainda há muito para construir, ser discutido e (re)pensado sobre todo o processo de ensino e as escolas do campo. Isso por se tratar de uma modalidade com diversidades de características e singularidades, pois o campo é plural e diverso, com distintos territórios e com comunidades que apresentam aspectos comuns, mas também inúmeras particularidades.

Fez-se inicialmente uma discussão a respeito da formação de educadores, proposta pela EdoC para contextualizar e posteriormente pensar as falas das egressas destacadas das monografias. O quadro a seguir traz trechos das pesquisas produzidas por egressas do Quilombo Mumbuca em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC) levando em consideração as unidades de análise mencionadas anteriormente na introdução do capítulo IV.

Quadro 18 - Monografias das Egressas

ANÁLISE DAS MONOGRAFIAS		
TEMAS DAS MONOGRAFIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	TRECHOS RETIRADOS DAS MONOGRAFIAS
<p>- Processo de aprendizagem da Viola de Buriti, instrumento musical da comunidade; (SILVA S., 2018)</p> <p>- Processo de criação da Escola Estadual Silverio Ribeiro Matos; (SILVA R., 2018)</p>	<p>FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL;</p>	<p>“[...] forma de transmissão do saber tocar a violar de buriti executado pelos mestres violeiros. Evidencia-se a importância da cultura da Viola de Buriti para essas pessoas, e assim pretende-se salvaguardar este conhecimento também a partir da escrita científica. Demonstrando a relevância para a comunidade e para a academia. [...]” (SILVA S., 5).</p> <p>“[...] é provável que o Quilombo Mumbuca seja o único que mantém a prática da Viola de Buriti viva no seu território e no seu dia a dia, o que nos instiga a ampliar pesquisas que apontem os motivos desse fenômeno. [...], conforme afirmações dos mestres violeiros e de membros da comunidade, este instrumento da nossa cultura, construído de forma artesanal pelos próprios quilombolas, tem sua historicidade e personagens chaves de referência para o povo do quilombo.” (SILVA S., 13).</p>

		<p>“Apresento de forma resumida a minha história de vida com os entrelaçamentos inseparáveis de vivência pessoal e coletiva, assim como as relações temporais envolvendo passados, presentes e futuros de homens e mulheres quilombolas de Mumbuca, <u>pois sou pertencente a este povo</u>. Sou inspirada pela possibilidade de narrar de forma escrita um legado cultural dos meus ancestrais. [...]” (SILVA S., 13).</p> <p>“Herdamos de nossos antepassados o saber que reflete no modo de vida Mumbuca e pertencimento ao ambiente e também integração social. [...]. <u>Não abriremos mão de dizer ao mundo, seja de forma escrita ou oral, que temos nosso conhecimento e não permitiremos que eles sejam invisibilizados, pois ele é o nosso saber ancestral quilombola</u>.” (SILVA S., 35-36).</p> <p>“[...] o quanto nossos antepassados foram importantes para a conquista da escola e [...] a relação que a escola tem com o povoado. Acreditamos que ambas precisam trabalhar juntas, até porque <u>só existe escola porque a comunidade lutou e conquistou, então a mesma precisa ser diferenciada e valorizar este povo</u>. [...]. Quando a escola não tem o interesse de estar lado a lado com o povoado, a cultura, os costumes e os modos de viver da comunidade vão sendo perdidos no tempo. [...]. ressaltando que a comunidade e a escola precisam estabelecer uma parceria mais efetiva, de modo que <u>os saberes e as tradições dos povos quilombolas sejam valorizados no cotidiano escolar</u>. (SILVA R., 4-5).</p> <p>“[...] A comunidade vive do plantio das rosas e do Capim Dourado, matéria-prima para confecção de artesanato. O povoado ainda guarda muitos costumes e histórias de parentes que viveram nessas terras.” (SILVA R., 12).</p> <p>“A escola tem um papel importantíssimo na preservação dessa identidade porque as crianças que começam a ser alfabetizadas já sabem a que povo pertencem, aprendem sobre sua cultura, costumes, canções, o que é ser quilombola, então quando este estiver maior já saberá o quanto é importante valorizar estes saberes culturais. [...]. <u>Nossos jovens hoje sofrem por não conhecerem a fundo sua cultura por não terem tido tal ênfase na escola, assuntos que são de extrema importância para a manutenção desse povo. Apesar da escola ter sido construída para ser quilombola, ela não está ainda atendendo a todos os quilombolas que ali vivem</u>, [...]” (SILVA R., 16).</p> <p>“Uma escola ligada à comunidade é uma força no meio do povo, porque com essa interação o povoado só tem a ganhar, fortalecendo a identidade de um povo quilombola e valorizando sua cultura, até porque o grupo de pessoas que está em sala de aula é o mesmo que compõem a associação do povoado.” (SILVA R., 18).</p> <p>“[...] a única solução para que escola e comunidade se relacionem de boa maneira é formar futuros professores que são da comunidade e que tiveram sua trajetória escolar na mesma, pois eles têm conhecimento de cada realidade vivenciada pelos alunos.” (SILVA R., 23).</p>
		<p>“Vislumbro na escrita acadêmica um modo equivalente ao que</p>

	TU E TC E A ATUAÇÃO EM COMUNIDADE;	<p>tratamos como memória oral, registrando os nomes, histórias, fatos e percepções sobre nós, porém, nesse momento também de forma escrita. [...]. fazendo-se assim entrelaçamento entre as experiências universitária e não universitária.” (SILVA S., 15).</p> <p>“[...] buscou articular o conhecimento da academia e o do quilombo, visando troca de saberes a partir da inserção dos pesquisadores quilombolas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo [...], fazendo-se assim entrelaçamento entre as experiências universitárias e não universitárias.” (SILVA S., 19).</p> <p>“O percurso e o resultado desta pesquisa têm demonstrado o quanto uma pesquisa acadêmica pode e deve ser útil também às pessoas das comunidades envolvidas, unificando o ensino, pesquisa e extensão.” (SILVA S., 26).</p> <p>“[...] Por esta razão, as nossas idas ao campo foram carregadas de muitos significados. É interessante perceber a relação existente entre o fato de pertencer à comunidade e, ao mesmo tempo, ser pesquisadora. Estas duas situações se complementaram, pois aliou técnicas adquiridas na academia, a partir das leituras teóricas, com vivência que trago comigo.” (SILVA S., 27).</p>
	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DESAFIOS DA PROPOSTA METODOLÓGICA;	<p>“[...] estou na universidade, viajo mais de 870 km para a realização de cada Tempo Universidade, além de muitos outros desafios enfrentados. [...]” (SILVA S., 15).</p>
	A ARTE E O TERRITÓRIO / COMUNIDADE;	<p>“Quando eu era adolescente comecei a participar do Projeto Casinha da Árvore1, onde, nesse espaço, tinha um momento de música e era eu que ficava responsável para solar as músicas acompanhada da Viola de Buriti, [...], o principal motivo da escolha de fazer o curso Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música foi por sua habilitação em Música, a área do conhecimento que eu mais me identifico.” (SILVA S., 11).</p> <p>“[...] para além de informações que se transformariam em letras, somos e fomos escritores das nossas narrativas. A partir da pesquisa em campo, diversos aspectos da Viola de Buriti foram descobertos, entre eles, o que é importante pra nós, a existência de uma longa trajetória cultural desta violinha.” (SILVA S., 25)</p> <p>“[...] conclui-se que a coletividade das práticas musicais e dos processos de aprendizagem do quilombo são importantes para a manutenção da vida da Viola de Buriti, o que faz eu reafirmar o meu compromisso ético-étnico com o meu povo.” (SILVA S., 38).</p> <p>“A Mumbuca continuou se transformando com o tempo. Quem marcou uma dessas mudanças foi uma de suas moradoras, dona Laurina, uma mulher que trabalhava fazendo roupa de algodão e tecidos. Certo dia, ela foi procurar buriti, que é um fruto do cerrado, nas veredas próximas a sua casa. Em sua caminhada longa, depois de achar alguns frutos, avistou um capim que</p>

		<p>brilhava a vereda inteira como se fosse ouro. Com muita curiosidade, pegou um molho desse capim e levou para casa. Lá, então, mostrou surpresa para seu marido o que havia encontrado, sem saber que aquela matéria prima iria mudar completamente aquela pequena comunidade. Ela começou a fazer experimentos com esse material, fazendo alguns objetos. Depois de muitos experimentos, ela produziu chapéus, potes e outros. Maravilhada com os produtos feitos, começa a mandar para vender ou trocar por mantimentos nas cidades mais próximas. Assim, o Capim Dourado começou a ajudar financeiramente esta vila. Seguindo a história, dona Laurina começou a ensinar suas filhas. Então dona Miúda, uma de suas filhas, foi a que mais se interessou a aprender a arte de manusear o capim dourado, sendo que quando Laurina, sua mãe, morreu, ela deu continuidade, ensinando seus filhos, netos e familiares. Através dela, o mundo conheceu o capim dourado e aquela vila simples e humilde foi conquistando espaço e sendo conhecida através de sua arte.” (SILVA R., 11).</p> <p>“A escola Silverio, nos dias atuais, ainda está tentando se adequar ao calendário cultural do povoado, respeitando o dia da “festa da colheita do capim dourado”, onde os alunos são liberados 5 dias para colher o capim no campo e participar dos três dias de festa, começando dia 18 e terminando 20 de setembro.” (SILVA R., 18).</p> <p>“[...] o nosso capim dourado, mostrado ao mundo através das mãos de dona Miúda, que aprendeu com sua mãe a fazer artesanatos e através dos mesmos a comunidade teve muitas conquistas. Atualmente, esta comunidade está mais desenvolvida, mas ainda guarda costumes e história dos seus antepassados, e através desta arte tem uma renda para comprar seus alimentos porque muitas famílias vivem exclusivamente com o dinheiro vindo do artesanato feito com o capim dourado.” (SILVA R., 22).</p>
--	--	---

Fonte: SILVA S. (2019); SILVA R. (2019), elaborado pela autora, **grifo nosso.**

As monografias abordam temas relacionados ao Quilombo Mumbuca: a criação da Escola Estadual Silvério R. Matos e o processo de aprendizagem da Viola de Buriti, instrumento musical que foi tombado pelo IPHAN, como patrimônio imaterial. Pode-se notar a relevância da cultura para a Comunidade, produzir conhecimento de suas experiências tornou-se necessário para proteger, “[...] a partir da escrita científica. [...]” (SILVA, S., 2018, 5).

Nas produções acadêmicas nota-se a busca por registrar a historicidade dos temas, como apontar os principais sujeitos que contribuíram para o processo e como referências históricas. Além de produzir documentos a partir de relatos sobre a origem e aspectos relevantes do Quilombo, como a cultura e a produção artística.

Ademais, significam um olhar e uma escrita carregados de significados para a população do Quilombo, pois demonstra a identidade que os sujeitos têm com o território e

seus aspectos socioculturais, o território como herança ancestral. Percebe-se o sentimento de pertencimento e orgulho por fazer parte de uma população e sua história, e com a escrita acadêmica registrar o conhecimento e história produzidos pela Comunidade.

A articulação de conhecimento entre a Comunidade e a Universidade é uma constante na escrita, e como esse processo é fundamental para a formação dos sujeitos e possibilita contribuições ao território, através de pesquisas, projetos, ações, e outros distintos instrumentos formativos. A LEdoC/TOC promove aspectos relevantes para o quilombo, com a forte ligação da cultura do quilombo com a música, a habilitação (artes e música) é uma característica que é levada em consideração ao escolher o curso.

Observa-se nas falas um olhar para o currículo da Escola da Comunidade e a necessidade de formação de professores, ao considerar o perfil dos docentes da Unidade de Ensino que em maioria não são do quilombo, o que é posto como uma dificuldade, pois não conhecem e não se identificam com a cultura local. É necessária uma relação dos educadores com a cultura e organização social da comunidade.

Ao realizar um trabalho de pesquisa junto aos sujeitos ativos e participativos nas lutas e movimentos dos seus territórios, pode-se perceber os benefícios e a dimensão educativa e de transformação até mesmo de perspectiva sobre si, como também, da realidade a qual estão inseridos. Como é uma das características, reflexões e intencionalidades formativas da Educação do Campo.

A Educação em geral no Brasil está associada ou representa uma elite, como também, aspectos sociais e políticos de determinados grupos, dessa forma, visa-se alcançar um modelo de sociedade específico e que atenda aos interesses desses grupos. É nesse cenário, com um modelo que exerce seu poder sobre diversos aspectos sócio-políticos, que acontece a luta e resistência em busca de políticas públicas que atendam projetos de sociedade forjados e construídos pela sucessão de diversas experiências e contextos históricos.

Tem-se que destacar que embora tenha havido diversas conquistas em aspectos educacionais, nas últimas décadas vive-se um período de incertezas e negação das propostas divergentes a da dominante, como valorização da meritocracia (FREITAS, 2016; 2018), sem dar atenção ou reconhecer as questões que contribuem com as desigualdades sociais que afetam diversos setores sociais, como a educacional. Nesse cenário encontra-se a formação docente, como também, a classe de professores, impactada por toda conjuntura que afetam em diversos sentidos, como a legislação que norteia desde a formação até a prática docente. Podem-se relacionar ainda as situações no que diz respeito à valorização da profissão e condições de trabalho nas unidades de ensino.

Nesse sentido, busca-se uma formação que contribua para transformar e desenvolver realidades, comunidades e territórios que se aponta a proposta da Pedagogia da Alternância que contribuiu para a criação do curso de Educação do Campo em Instituições de Ensino Superior (IES) em todo país. Ao longo da criação e consolidação das licenciaturas em Educação do Campo, a Alternância também proporcionou o acesso à educação superior de milhares de jovens e adultos que vivem no campo, pois permite que os sujeitos frequentem os cursos sem precisar abandonar a sua vida de trabalho familiar.

Como ocorre com os filhos dos camponeses que vivem no campo e frequentam o modelo tradicional de Educação, a maioria, por sua vez não conseguem articular o trabalho e o estudo e ao longo do percurso, acabam por ter que optar por uma das opções. Neste cenário a proposta de Educação do Campo traz-se a Formação em Alternância como meio provocador da Educação chamada tradicional, para uma realidade que possuem características distintas e singulares. A busca de um atendimento que vise necessidades heterogêneas, como a realidade dos educandos do Campo.

O entendimento dos teóricos que defendem, militam e afirmam a Pedagogia da Alternância, ao enfatizarem o educando como construtor de seu saber, não é mesmo da perspectiva da Epistemologia da Prática, pois os processos formativos em alternância, ao reconhecerem a autonomia do educando como sujeito produtor de conhecimentos, é no sentido de valorizar os saberes da cultura, da identidade, dos costumes, do trabalho no campo, das relações construídas nas suas diversidades e, principalmente, que os conhecimentos construídos não estão somente voltados para atender demandas específicas e imediatas do mercado de trabalho, mas sim para a vida, para a sobrevivência, para a defesa de direitos, para a luta qualificada por território e interesse dos trabalhadores (FARIAS, 2019, 122).

A “[...] alternância deve ser pensada para além de uma proposta metodológica de ensino” (AIRES, 2016, 55). Proposta que deve ser pensada de forma dinâmica e em movimento em seus espaços formativos (TE e TC), e suas complexas relações, que valorizam a diversidade e a identidade das comunidades do campo.

A proposta educacional da Pedagogia da Alternância contempla, respeita e valoriza os saberes em contextos socioculturais, considerando escola-família-comunidade como espaços de produção, organização e articulação de conhecimentos, por meio dos instrumentos pedagógicos (AIRES, 2016, 54).

Essa proposta educacional como define Aires, é apontada como fundamental para a Educação do Campo por alguns autores como Begnami (2003, 2019), Gimonet (2007), Queiroz (2004), Santos S. (2012), entre outros. Em todos os níveis de ensino, como o superior, que é destaque na pesquisa, com as licenciaturas.

A Educação do Campo tem na Pedagogia da Alternância apoio fundamental, pois as concepções e princípios teórico-metodológicos da EdoC, que foram e estão em construção desde a sua origem, como também, nas Licenciaturas em Educação do Campo vem contribuindo para fundamentar a formação de educadores. Em uma perspectiva de formação de sujeitos que têm concepções de sociedade alinhadas com os pensamentos dos movimentos sociais fundantes da Educação do Campo.

Segundo Farias (2019, 113), a Alternância tem sido modelada para a Educação do Campo a partir dos princípios teóricos e metodológicos oriundos dos movimentos sociais, que visam atender as diversidades e singularidades dos diferentes povos do campo brasileiro,

É importante compreender princípios e categorias teóricas, como pesquisa como princípio educativo; trabalho como princípio educativo; formação integral; interdisciplinaridade; diálogo na relação teoria e prática, que devem se fazer presentes nas práticas formativas em alternância pedagógica, visando orientar a formação do educador nos cursos da Licenciatura em Educação do Campo, bem como identificar e analisar os diversos instrumentos pedagógicos presentes na organização da alternância e a importância dos atores sociais do campo envolvidos na sua materialidade (FARIAS, 2019, 113).

Para Santos S. (2012, 82), a Pedagogia da Alternância tem sido fundamental para modelar e trazer novos significados para espaços e sujeitos dentro das instituições de ensino superior, principalmente, no que tange a formação de professores para as escolas do campo. A proposta metodológica tem contribuído de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva do ensino superior podemos evidenciar os docentes como,

[...] aquele que se preocupa com a formação de conceitos necessários ao exercício da profissão, mas também com a formação da pessoa, do cidadão, do cientista/pesquisador, enfim, com a construção da identidade do povo camponês. Preocupa-se com o currículo que faz e refaz cotidianamente, pois, de acordo com essa pedagogia, nada é cristalizado, nada é estático, tudo está se fazendo, todo o processo está se dando, constituindo-se continuamente. Nisso consiste a ideia de complexidade da alternância (SANTOS S., 2012, 83).

Segundo Santos S. (2012, 82) essa pedagogia tem agregado de forma significativa para a formação de professores para as escolas do campo, pois permite o acesso dos discentes, que possivelmente não teriam permanência na conjuntura tradicional dos cursos de licenciaturas. “Essa pedagogia tem contribuído para a ressignificação de vários espaços e sujeitos do processo ensino-aprendizagem dentro da academia” (SANTOS S., 2012, 82). Nesse contexto, o educador também tem papel ressignificado, não só ensina, é um sujeito que participa do processo e aprende junto com o educando.

No decorrer do texto aponta-se que apesar da singularidade existente na Educação do Campo é possível notar, também a diversidade nos territórios e comunidades. Como, por exemplo, das comunidades quilombolas, nesse sentido é possível destacar a diversidade existente entre os distintos sujeitos, grupos e territórios oriundos do campo. A partir dessa percepção se faz necessário buscar conhecer o que mudou na vida dos sujeitos do campo bem como nas suas respectivas comunidades.

4.3. TU e TC: contribuições e possibilidades

*Meus amigos eu vim aqui
para mostrar minha tradição
Sou do povoado Mumbuca,
sou aqui do Jalapão
Para você que não conhece
só precisa conhecer
Cachoeira e fervedor
voce vai gosta de ver
(Arnorn & Mauricio)*

Fonte: SILVA (2018).

A Formação em Alternância construída pela Educação do Campo e pelos cursos de licenciatura em EdoC, como já apresentado no capítulo anterior, possui tempos e espaços formativos, embora haja processos e recursos metodológicos que visam alcançar as intencionalidades se faz necessário a compreensão dos instrumentos e metodologias por todos envolvidos para que seja possível a materialização da Alternância. Dessa forma, percebe-se a complexidade do processo educativo, e para que sejam alcançados os objetivos, e principalmente para que consiga se afastar do modelo tradicionalmente proposto de Educação, um modelo formativo que exige construção e formação contínua. Esse movimento,

[...] exige que saiamos das concepções fechadas, lineares e simplificadas, que deixemos o pensamento racionalista para entrar no pensamento complexo. Ela implica aceitarmos o dismantelamento dos espaços e dos tempos para abrir – ser a sua pluralidade e a sua homogeneidade. Ela convida a levar em conta e gerir o movimento permanente, a dinâmica do amanhã, nos quais a alternância envolve e em seguida, aceitar a incerteza, os riscos, as contradições, os paradoxos, a confrontação da ordem com a desordem e todos os jogos da complexidade, implementar e gerir estratégias mais do que programas estabelecidos. Ela convida a colocar-se numa perspectiva de construção e formação permanente (GIMONET, 2007, 155).

A LEdoC/TOC organiza-se em tempos formativos (TC e TU), durante os dias letivos anuais, distribuindo a carga teórica e prática. No TC tem enfoque a carga-horária prática,

como as atividades práticas, entretanto há demanda de estudo teórico e pesquisa. Promover tempos formativos que devem se intercalar, ter dinâmica e profunda relação entre eles, trazendo o movimento da dialética. Os “[...] dois tempos que estabelecem estreita relação entre si, entende-se a unidade na perspectiva de diversidade da qual decorre a compreensão de um uno plural. [...]” (SANTOS S., 2012, 100).

Identifica-se no PPC (2019) uma proposta de Alternância Integrativa, e para que desenvolvida é necessário que haja uma interrelação entre os dois tempos (TU e TC).

O plano de formação com uma série de atividades e instrumentos didáticos da alternância, busca uma estreita conexão, uma interação entre os dois momentos de atividades na escola e no meio sócio-profissional, fazendo com que o alternante se implique numa tarefa de produção ligando dialeticamente a ação-reflexão-ação, buscando o porquê e o como das coisas, ou seja, das experiências concretas vivenciadas na família, comunidade e trabalho. Os conteúdos dos dois espaços se entrecruzam em todo momento, um complementando o outro, de forma recíproca. As relações alternadas são essencialmente dinâmicas. Elas são pessoais, relacionais, didáticas e institucionais (BEGNANI, 2003, 45).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é fundamental para o movimento dialético desenvolvido pela ação-reflexão-ação, pois se pretende promover o diálogo entre as áreas e os objetivos dos processos formativos. O TC busca desenvolver a pesquisa, o estudo das vivências, da histórica, da cultura, entre outros, a partir de instrumentos pedagógicos e práticas orientadas pelo grupo de educadores. Fluidez do TC para estudar as vivências e experiências da comunidade e toda sua dinâmica nas escolas, associações, entre outros, buscar compreender e relacionar toda organização do território a partir do conhecimento e embasamento teórico agregado no TU.

O movimento constituído é profundamente marcado pela dialética na qual a lógica de organização do trabalho pedagógico sofre uma inversão em relação ao processo hegemônico. Enquanto a lógica de produção do conhecimento predominante parte da teoria para compreender a realidade, na LEdoC, existe a intenção de que a realidade, as vivências, as tramas e contradições da escola e da comunidade apontem os caminhos teóricos dentro do contexto da aprendizagem (SANTOS S., 2012, 101).

No que tange à promoção de desenvolvimento de pesquisas e estudos no TC, e a interrelação entre TU e TC os egressos destacam alguns aspectos,

[...] eu destaco a possibilidade de pesquisar dentro do Quilombo. Os trabalhos que eram propostos a mim eram voltados para o quilombo, então a cada trabalho que eu conseguia fazer me aproximava ainda mais dos meus mestres e das pessoas que para mim tem uma grande importância no saber, na história e no legado. Então os trabalhos voltados para o quilombo a gente entrevistava e compartilhava dentro da academia, o que foi, para mim, muito gratificante poder contar os nossos saberes, compartilhar nossas histórias, as formas de viver, as formas de lidar com as plantações, com nossas culturas e com nosso dia a dia (CHUVEIRINHO, 2021).

[...], troca do conhecimento de ambas as partes. [**academia e comunidade**] (EMA DE CANELA, 2021, **grifo nosso**).

O Tempo Comunidade era o tempo que eu mais gostava porque tinha a interação da Comunidade com a UFT (**atual UFNT**), e a gente preparava o momento comunidade com todo carinho do mundo porque ali, você sai da Universidade e você ver que a sua comunidade faz parte da Universidade e ela pode sim ser apreendida dentro da comunidade. Então foi uma experiência bacana demais que eu gostei de participar, de um curso completo, sair assim com outra visão de mundo (CAPIM DOURADO, 2021, **grifo nosso**).

Quando eu vinha de Tocantinópolis, eu acho que era o único curso que tinha Tempo Comunidade e Tempo Universidade. No Tempo Universidade a gente reunia e discutia o tempo que a gente estava fazendo na Comunidade. Então é uma interação da Universidade com a Comunidade, uma interação de diálogo, de respeito com os costumes [...]. Depois desse curso eu pude aprender e ver o quanto a gente tem de riqueza que a gente não dá valor, mas que é rico para a gente e contribui demais com nossa profissão (CAPIM DOURADO, 2021).

Para os egressos entrevistados, a alternância favorece a atuação em comunidade a partir, principalmente, da possibilidade de passar períodos em seus territórios promovendo atividades, ações e pesquisas que possam contribuir ou gerar conhecimento sobre sua comunidade em diversas dimensões. Dessa forma, destaca-se que o TC contribui de forma significativa em função de possibilitar intencionalmente um processo de compreensão e produção de conhecimento, e o TU possibilita a carga teórica e reflexão sobre o conhecimento adquirido e produzido no TC, análise e reflexão do conhecimento produzido, que retorna para a comunidade. A proposta é que seja um movimento dinâmico e contínuo, ação-reflexão-ação, dos conhecimentos e experiências da vida e da cultura dos sujeitos. Dessa forma, busca-se possibilitar,

[...] um tempo escola para aprender e construir saberes, mas, também, um tempo de vida com os outros, no seio de uma estrutura educativa onde se partilham as refeições, os lazares, as atividades socioculturais a noite. Um tempo de vida em internato onde, para ser moderno, de vida residencial, que permite aos educandos, às vezes em descaminho, de encontrar algum porto seguro, algum lugar para desabafar, algum espaço de escuta e de diálogo, algumas referências para o presente e o futuro (GIMONET, 2007, 156).

Os docentes elencam alguns pontos que possibilitam a Formação em Alternância contribuir com a atuação dos educandos, educadores e famílias no território, pois não é somente a ação dos sujeitos da LEdoC/TOC, porém procurar mobilizar e envolver, quando possível e sempre que necessário, a comunidade nas práticas e pesquisas realizadas. Segue alguns pontos destaques nas entrevistas dos docentes a respeito da atuação e que possibilita a alternância pedagógica em comunidade,

Identifico dois pontos: 1) A realização de pesquisas, que permite o contato dos estudantes com os moradores das comunidades. Isso possibilita reconhecer e

aprender estes saberes. 2) A realização de eventos que favorece para uma mobilização e socialização na comunidade (PEQUI, 2021).

No meu entendimento, a PA leva a Universidade para dentro da comunidade, assim como traz os conhecimentos das comunidades para a Universidade. Os educandos atuam como os principais agentes dessa articulação, eles contribuem com a legitimação, tanto do que entra na comunidade, como o que vai [...] para a Universidade [...], a Alternância foi de importância estratégica para o meu acesso à comunidade. Graças a ela, fui apresentado para a comunidade enquanto professor e pesquisador. O desenvolvimento e envolvimento dos educandos do quilombo no curso e sua articulação com a comunidade causou uma boa impressão às lideranças. [...] (BURITI, 2021).

Adequação do calendário da LEdoC; Visitas às comunidades; Encontros com os discentes e sua comunidade na sua própria comunidade; O discente aplica na sua comunidade o que aprendeu no espaço escolar; o discente poderá ajudar nas atividades da família; os discentes também poderão atuar na resolução de “problemas” na sua comunidade (BABAÇU, 2021).

Para tanto, é necessário partir do pressuposto de que há distintos espaços formativos, não somente os tradicionalmente conhecidos à sala de aula ou uma especificamente uma aula independente do seu espaço físico, referindo-se anão somente ao conteúdo, mas a tudo que os proporciona ir além, espaços de uma formação que pensa a vida em diversas dimensões dos sujeitos, norteados pelo pedagógico. “[...]. Dimensões que não advém de uma essência humana abstrata, mas de um ser humano que se constitui nas relações sociais tendo como fundamento o trabalho” (BARBOSA, 2012, 144). Como propõe Freitas (1995, 233) ao não concordar em centrar somente na aula como espaço educativo, pois ela também adquire características do modelo capitalista de produção.

O pressuposto é de que o curso é um espaço de formação humana e não apenas de instrução, não é apenas lugar de estudar, mas de vida, em que todas as suas dimensões devem ter lugar. O trabalho pedagógico, portanto, não se limita a tempo de aula (tempo de instrução), mas ao desenvolvimento da totalidade das dimensões humanas (BARBOSA, 2012, 144).

O pensamento acima citado corrobora com a perspectiva de buscar uma formação humana desenvolvida em tempos e espaços formativos, e para além deles, pois não somente a aula é um momento de formação. Desenvolver práticas educativas que visa à Formação Omnilateral dos sujeitos, pois também se forma para a vida individual e coletiva, para a participação e contribuição em suas comunidades. É no desenvolvimento do território produzido a partir da contribuição e ação dos sujeitos que ocorre, de certa forma, a materialização do currículo proposto pela licenciatura em EdoC, é no território, nas escolas que o currículo é materializado.

A Pedagogia da Alternância busca possibilitar a interação entre o estudante que habita o campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a

promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida, o trabalho e o escolar, sempre visando essa dinâmica de integrar a escola com a família e a comunidade (MOURA, 2020, 34).

Em uma perspectiva de trabalho socialmente necessário, de Victor Shulgin, para realizar a construção de ações intencionais na realidade dos sujeitos, assim, o trabalho atua para a formação humana e desenvolvimento de consciência, como utiliza a cultura e a arte como aspecto basilar. Dessa forma, a PA metodologicamente atua a partir de intencionalidades do processo formativo, tendo a atualidade, como categoria importante no processo para compreender a realidade e as lutas de cada território.

A Formação em Alternância permite partir do conhecimento prévio das comunidades, em diversas dimensões e perspectivas (organização social, cultural e econômica), para idealização e construções de estudos, ações e pesquisa. Pois pode analisar múltiplas relações e as contradições existentes nos territórios, entre outros aspectos. Um modelo formativo que leva em consideração o contexto, o território, a sociedade local dos educandos, porém, não deixando de contemplar as temáticas gerais da sociedade e da EdoC, e também todo conhecimento teórico e epistemológico produzido.

[...] alternância quebra o preconceito que a universidade tem das comunidades, e a partir que esse preconceito é quebrado o aluno da cidade que faz parte desse curso junto com a comunidade ele vai criar um interesse maior para aprender e nós aprendemos que a comunidade tem muitos saberes que a universidade aprende. Então, [...] o conhecimento social da comunidade para a universidade e a Universidade preparando e mostrando que esse conhecimento é importante, é fundamental, que sem ele não tem como ir pra frente. É uma interligação que tanto você aprende na universidade quanto se aprende na comunidade. O que você tem na sua realidade pode ser usado como estudo dentro da universidade e na universidade eles vão ensinar, a saber, que é importante o que a gente tem na comunidade, que isso precisa ser trabalhado, precisa ser melhorado. [...]. E com a alternância as pessoas ver que quem mora no campo é feliz, tem o que comer, o que beber, tem celular, tem telefone, [...] (CAPIM DOURADO, 2021).

A Alternância promovida pela LEdoC/TOC visa contribuir e desenvolver um fortalecimento entre o conhecimento científico e o conhecimento das experiências construídas historicamente pelas comunidades. Visa-se formar sujeitos críticos e que consigam analisar e repensar de forma crítica aspectos importantes de seus territórios, como: a organização curricular de suas escolas, a realidade social e as contradições existentes. Promover práticas que possibilitem o fortalecimento de sua identidade e cultura, como também, formar gestores comunitários e produção de conhecimento para contribuir com a luta e resistência para preservação e manutenção, caso necessário, de seus territórios, suas culturas e sociedade.

A respeito da atuação e materialização da LEdoC, a partir da alternância pedagógica, especificamente por meio do TC, na Comunidade são citados pelos egressos e docentes aspectos gerais desenvolvidos no tempo formativo.

Durante o curso muitas ações foram desenvolvidas nas comunidades como seminários de apresentação de pesquisas [...], como também realização de mesas temáticas nas escolas (PEQUI, 2021).

Ações sociais para troca de conhecimento, como o manejo de fogo para a produção do Capim Dourado. E as plantas medicinais do cerrado entre outros conhecimento que são trocados (CANELA DE EMA, 2021).

Entretanto, um traço importante e que deve ser destacado é a contribuição do TU e TC para a formação de identidade do sujeito, o fortalecimento de vínculo, como também, sentimento de pertencimento com o território e a cultura quilombola. Principalmente quando é discutido a respeito das contribuições dos egressos em sua Comunidade, como se identificam e buscam participar e contribuir com os processos e atividades desenvolvidas localmente. Sobre a dinâmica e relação entre os tempos formativos e suas contribuições para a construção dos sujeitos, identidade e atuação em comunidade, assim como algumas dificuldades é relatado que,

[...]. Saberes, valores e conhecimento trocados entre os alunos isso fazer parte da alternância que o curso nos oferece (CANELA DE EMA, 2021).

[...] o valor de pertencimento da comunidade. [...] o aluno já vem para o campo sabendo que a realidade dele é importante. Sabendo que a universidade vai levar em conta tudo que ele sabe, dentro do seu meio, dentro da sua comunidade, do tempo universidade quando voltar. [...] Alternância é importante também não só para aprendizado, mas para o conforto do aluno que fora da sua casa, as vezes fica na casa de alguém, ou fica igual eu alugando casa, passar um mês, mesmo que ficasse sem aula uma semana, a gente tinha que ficar na cidade porque não tinha como voltar porque eu morava a mil e pouco quilômetros de Tocantinópolis, [...] alternância também é bom tanto para aprendizagem quanto para os alunos não deixar suas casas, suas coisas. Isso é importante demais (CAPIM DOURADO, 2021).

São essas coisas que não se compra, não se vende. A gente aprendeu, eu carreguei isso na veia né, essa aprendizagem. [...] aprendi um dia, eu estudei, aprendi como se portar, como falar, como buscar as metodologias, ajudar as pessoas. Então isso mudou minha vida bastante, hoje eu sou um novo ser graças a esse curso de alternância. [...] a gente sai da universidade e chega em nossa comunidade dando mais valor a cada coisa, cada cultura, música, a história. Tudo tem mais valor para a gente quando sai desse curso na nossa comunidade. E transforma minha vida e transforma todo dia, e hoje sou uma gestora competente porque um dia aprendi com profissionais desse curso, [...]. Eu me transformei, igual falei anteriormente, antes de fazer o curso eu era um ser que tinha medo de gente, vergonha, não sabia articular, não sabia dialogar, não sabia nada, depois esse curso transformou minha vida, abriu portas para mim. Hoje eu sou uma menina super intelectual, falo muito, entendo rápido, capto as coisas rápido graças ao curso que me preparou tanto como pessoa e profissional. E assim, ele influenciou em tudo, meu modo de pensar, ser uma pessoa bem questionadora, uma pessoa que tem suas próprias opiniões, uma pessoa que questiona, que busca, que é atualizada, me tornei uma pessoa de mais conhecimento,

mais entendimento e consigo ajudar as pessoas e fazer além da minha profissão que é de professor. Esse curso proporcionou na minha vida muita coisa e na minha posição como gestora influenciou muito porque eu sou uma pessoa intelectual, que conversa, que fala, que busca, que corre atrás, sei fazer um projeto, sei fazer um artigo, então foi aprendizagem adquirida nesse curso (CAPIM DOURADO, 2021).

O Curso de Licenciatura em EdoC forma educadores, como também, gestores comunitários. Os egressos da LEdoC/TOC atuam ou atuaram na docência e gestão escolar na Escola Estadual Silvério Ribeiro Matos da Comunidade, na presidência da associação, no manejo de atividades típicas do Quilombo, entre outros setores. Para os docentes esse movimento de contribuição e participação ativa no território é construído a partir da intencionalidade do curso e sua proposta metodológica,

Pelo fato de aproximar comunidade e estudante, possibilitando o contato de saberes da comunidade e saberes acadêmicos (PEQUI, 2021).

O curso tem na sua proposta a formação de pessoas que poderão intervir direta ou indiretamente no desenvolvimento social, territorial e comunitário, a partir da educação. Nesse sentido, a alternância permite a aproximação necessária e fundamental para que o docente e o discente da LEdoC, conheçam de perto a realidade de suas comunidades para que se necessário, juntos possam construir uma alternativa de intervenção. Por exemplo, os TCC's que geralmente discutem um problema comunitário da realidade do discente (BABAÇU, 2021).

É fundamental entender que, embora haja momentos em que é realizada a separação do TC e TU na elaboração do/da texto/pesquisa para facilitar a compreensão e proporcionar uma forma de pensar a organicidade do processo realizado pela alternância pedagógica, é necessário entender que os dois (TC e TU), caminham juntos por meio de toda organização, e processo formativo, que é pensado e carregado de intencionalidades pedagógicas. Assim, os tempos são articulados entre si, na Alternância Integrativa, como já mencionado anteriormente.

Na sequência é destacada uma pesquisa que deve ser compartilhada e divulgada pela importância e relevância histórica para o Quilombo Mumbuca. Assume papel destaque, primeiro, por ser fruto da proposta metodológica da LEdoC, como ser materialização do curso de licenciatura em Educação do Campo e suas contribuições para as populações do campo brasileiro.

A tese de doutorado *Minha Viola É De Buriti: uma etnomusicologia aplicada-participativa-engajada sobre a musicalidade no Quilombo Mumbuca, no Jalapão (TO)* do Programa de Pós-Graduação em Artes - Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará (UFPA), defendida no ano de 2019, realizada por Marcus Bonilla docente da LEdoC/TOC, do início de 2014 até o presente ano, promove uma pesquisa-participante e

busca desenvolver uma relação de comum acordo e interesse entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador e sujeitos da pesquisa). Na sequência algumas imagens da pesquisa na produção do inventário participativo.

Imagem 15 - Rota da Viola de Buriti Criada pelo GQMP



Fonte: BONILLA (2019, 164).

Imagem 16 - Detalhe da Mestre Dora sendo fotografada por diferentes fotógrafos enquanto demonstrava o modo de colher o Capim Dourado nas veredas



Fonte: BONILLA (2019, 167).

A habilitação do curso da LEdoC/TOC, na Comunidade Mumbuca, auxilia a partir das ações da pesquisa desenvolvida, no resgate de atividades culturais tradicionais que vinham perdendo destaque, como as atividades e eventos em torno do Capim Dourado e a Viola do Buriti. A Viola de Buriti é instrumento musical criado pela Comunidade e repassada há gerações, que recentemente foi tombada pelo IPHAN.

Todo o processo, da idealização até o tombamento, foi realizado pela parceria entre o docente Marcus Bonilla (professor da LEdoC/TOC), alguns educandos da LEdoC (que são da Comunidade Mumbuca), e o Grupo Quilombo Mumbuca de Pesquisa (GQMP), grupo de pesquisa criado através de incentivo dos docentes e da pesquisa da Viola de Buriti, por meio de uma pesquisa-ação participativa que tornou-se a tese de doutorado do Professor Bonilla. O trabalho foi idealizado em função do Tempo Comunidade e as possibilidades das ações docentes na Comunidade. Vale destacar a importância dos docentes nos territórios, podendo conhecer as práticas e atividades socioculturais, e oferecendo contribuições caso seja possível, necessário e de interesse das populações camponesas.

A “Viola de Buriti” ou “Violinha de Vereda”, como também é conhecida, é um instrumento produzido e usado nas práticas musicais desse povoado. Tem como matéria-prima de sua construção o talo da palmeira do buriti (*Mauritia Flexuosa*), planta muito abundante na região, sobretudo nas áreas conhecidas como “veredas”, pelos moradores locais, justificando seu apelido carinhoso. O uso desse instrumento relaciona-se também com as práticas musicais ancestrais desse povoado, [...] (BONILLA *et al.*, 2018, 237).

A realização conjunta (Universidade e Comunidade) para realizar o tombamento, como promover o resgate cultural foi importante para a Comunidade que se encontra disputando e dividindo seu território com distintas manifestações culturais e religiosas. Um exemplo é a territorialização da igreja protestante no Quilombola Mumbuca e seu grupo musical e a utilização de diversos instrumentos. Dessa forma, algumas tradições como a Viola de Buriti e a Roda Chata – uma tradição que envolve música, poesia e coreografia –, estavam perdendo espaço (BONILLA *et al.*, 2018).

Imagem 17 - Nomenclatura da Viola de Buriti



Fonte: BONILLA (2019, 92).

Imagem 18 - Mestre Arnon na Viola de Buriti com o Mestre Josias em seu Violão de Buriti Tocando Juntos



Fonte: BONILLA (2019, 154).

Imagem 19 - Os Violeiros Mumbuquenses Maurício Ribeiro (esquerda), Horlei Tavares (centro) e Arnon Tavares (direita) Tocando e Cantando Juntos na Apresentação da X Festa da Colheita do Capim Dourado em 2018



Fonte: BONILLA (2019, 172).

Foram organizadas atividades para possibilitar o cadastro e registro do instrumento culturalmente desenvolvido pela Comunidade Mumbuca, Viola de Buriti, para se tornar patrimônio imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Foi conduzida a realização de inventário participativo, método usado pelo Instituto, e produção de documentário audiovisual (BONILLA, 2019, 5).

Imagem 20 - Memorial do Quilombo Mumbuca no Dia da Inauguração em 15 de setembro de 2018



Fonte: BONILLA (2019, 172).

Como contrapartida para as demandas do Quilombo (solicitadas pelo grupo de pesquisa), é organizada um memorial a partir do material e informações construídas pelos sujeitos. O grupo de pesquisadores do Quilombo (GQMP) desejava que a pesquisa trouxesse aspectos “palpáveis” para a Comunidade, e assim é realizada a criação de um Caderno de Partituras, com as canções e textos acadêmicos. Para auxiliar economicamente buscaram a inserção em editais de estímulo financeiro à cultura e que contribuiu e beneficiou os participantes da pesquisa. O trabalho foi fundamentado pelas áreas de Artes, principalmente a Etnomusicologia, e a EdoC, baseados a partir dos princípios de Paulo Freire. São usados fundamentos teóricos embasados na poética da Comunidade Mumbuca (BONILLA, 2019, 5). O trabalho é construído, em partes, por meio de uma descrição poética.

*Meu querido capim
Eu amo você
Mas muitos não entendem
Do seu lindo viver*

*Meu querido capim
Que tanto me ajudou
Trazendo turismo
Comprando com amor*

*A rainha me falou
Que você ia acabar
Mas Deus vai dar um jeito
Desse mal se acabar*

*Meu querido capim
É difícil de explicar
Nas veredas quietinha
Muitos hoje não se vê mais*

*Meu querido capim
O povo vai entender
Que rancar a cabecinhas
E sâmia você
(Arnon Tavares)*

Fonte: BONILLA (2019, 67-68).

Os trechos anteriores são uma canção que relata a importância do Capim Dourado para a cultura e geração de renda, por meio do turismo e exportação do material produzido, pela Comunidade. O poema destaca a importância do uso sustentável (com a realização da colheita somente no período correto – mês de setembro) dos recursos naturais para manutenção e preservação da biodiversidade e da fonte da matéria-prima tão importante para a economia das populações do campo do Jalapão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa de cunho social, pautada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), não tem pretensão de usar a neutralidade, porém, busca-se realizar todos os procedimentos necessários para alcançar a objetividade do conhecimento e fundamentação teórica, como forma de verificar a verdade nas instâncias sociais e históricas. Assim, como não se tem pretensão de chegar a considerações imutáveis, pois se trata de uma pesquisa em uma determinada realidade social, e como tal, é exposto as determinações provocadas pelos contextos históricos e suas discontinuidades. Como afirma Netto (2011), a conclusão é temporária. É importante frisar que no MHD o pesquisador busca ir além da aparência, um nível da realidade, para chegar e apreender a essência, que é a estrutura e dinâmica, do objeto, apreender o objeto como um processo (NETTO, 2011, 22).

O MHD é fundamental para a compreensão e apreensão da essência e com isso revelar a real realidade, como também, sua produção e relações sociais, pois a realidade não se mostra em sua face exposta superficialmente. E para compreensão e apreensão da realidade em suas múltiplas determinações é importante a organização e aprofundamento conceitual e elencar categorias para compreender as relações e articulações do objeto. “No materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade” (MASSON, 2007, 109).

É necessário compreender que, o momento histórico da realização da pesquisa (uma pandemia mundial), acarretou algumas limitações, alterações de percursos e técnicas que poderiam ser utilizadas para geração de informações e dados. Assim, a pesquisa é realizada dentro da realidade e meios com os quais foram possíveis utilizar. Dessa forma, é relevante salientar que há muito campo e questões para serem pesquisadas a partir dos pontos levantados na nesse trabalho, há campo para continuidades, pois se buscou responder os objetivos e perguntas feitas inicialmente. Porém, no decorrer surgem novas inquietações e demandas que embora não se tenha conseguido responde-las aqui, serão levadas adiante para buscar-se ainda mais profundidade.

Vale ressaltar a importância da produção de conhecimento para a Educação do Campo como forma de luta e resistência em um cenário de retrocessos das legislações e políticas públicas educacionais para as populações do campo brasileiro, o que acarreta mudanças significativas nas realidades e na possibilidade de expansão do direito ao acesso e permanência das escolas e programas que atendem as populações do campo. Um aspecto

relevante dos últimos anos é a construção de legislação que fortalece e legitima a Pedagogia da Alternância na Educação básica e superior.

Para chegar à compreensão foram abordados aspectos que fundamentam a modalidade educacional da pesquisa (EdoC), como a luta por direito e acesso a Educação, não somente básica, como também, superior, e os princípios e fundamentos dessa modalidade. Destacam-se características relevantes da história e base fundamental da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância (PA), bem como apresentar elementos importantes para a compreensão das abordagens necessárias para discussão da pesquisa.

Na construção teórica da EdoC e que são relevantes para pesquisas que abordem a temática, trouxe-se nomes de pesquisadores como: Roseli Caldart; Miguel Arroyo; Mônica Molina; entre outros. E trabalhos como: Molina & Jesus (2004). Kolling; Nery & Molina (1999), Molina e Sá (2011), Clarice Santos (2009), Silvanete Santos (2012), Molina & Hage (2015, 2016), Pereira (2019), entre outros. Tais autores foram à base, por acreditar-se que ofereçam contribuições relevantes, e principalmente no que tange ao pensar a criação e todo processo histórico das Licenciaturas em Educação do Campo. A discussão a respeito da Pedagogia da Alternância é realizada com o suporte de autores e obras, como: Gilly (1995), Caliarì (2002), Begnami (2006), Gimonet (2007), Santos S. (2012), Nosella (2014, 2020), Kelly C. Brasil (2021), entre outros. Busca-se ainda, construir todo o embasamento com apoio nas produções e pesquisas realizadas pelas linhas de pesquisa e programas da Educação do Campo, sem abrir mão dos clássicos já definidos como relevantes no meio acadêmico para os conceitos discutidos.

Para a construção da análise dos dados foram definidas categorias, chamadas de unidades de análises que foram destaques nas informações levantadas e que foram a base norteadora para produzir a discussão acerca da temática, pois visa-se encontrar as contribuições da LEdoC/TOC para os sujeitos, fortalecimento do sentimento de pertencimento, de identidade e territorial, destacando a relação, nesse processo, entre a alternância, a arte (promovida pela habilitação do curso), e o território. Partir assim, das subjetividades dos sujeitos para tentar alcançar a materialização, alcançar o concreto.

Frigotto (2000, 82) discorre que, “[...] para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade é a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos”. Nesse ponto, a produção de informações foram a partir da fala subjetiva pesquisada em trabalhos de pesquisa e entrevistas, dos sujeitos (egressos e docentes).

Dessa forma, foram elencadas e discutidas algumas contribuições relevantes para a produção do conhecimento na Educação do Campo no estado do Tocantins, assim, como da

historicidade para construção e consolidação de uma licenciatura em EdoC em uma região em que o campo é marcado por conflitos e disputa de poder, e que a arte não é acessada por todos, realidade comum no Brasil, em função das desigualdades sociais. Como a Formação em Alternância possibilita e contribui para diversos territórios do campo, formando sujeitos em uma perspectiva Omnilateral, que irão atuar em suas comunidades na Educação, na gestão comunitária, entre outras. Deve-se reforçar que as obras e pesquisas destacados em todo o trabalho, a partir da LEdoC e de outros programas, são apontados como a materialização da Educação do Campo no estado do Tocantins, demonstram todo esforço de luta e resistência na produção de conhecimento e fonte de importantes registros das experiências realizadas.

A análise do PPC da LEdoC oferece informações para perceber a busca por promover um currículo dinâmico, com processos formativos, caminhos e experiências para alcançar a formação em uma perspectiva integral dos sujeitos. Porém, deve-se entender que cotidianamente, nas ações e atividades desenvolvidas pelos educandos e educadores e todos envolvidos no processo, é necessário que de fato ocorra momentos para (re)pensar e refletir frequentemente os caminhos utilizados. Deve-se pontuar que, um dos aspectos primordiais de uma concepção de Alternância que visa promover uma formação integrativa é esse movimento ação-reflexão-ação em todos os processos. Relevante entender que a Formação em Alternância ocorre não somente na escola, e o educando é um ator importante no processo.

Destaca-se que a LEdoC/TOC foi idealizada em diferentes aspectos (físicos, teóricos, entre outros), e principalmente a organização curricular, para atender os trabalhadores e trabalhadoras, populações, movimentos e organizações sociais e toda pluralidade do campo do estado do Tocantins, especialmente a região do Bico do Papagaio e entorno. Para formar sujeitos que irão atuar como educadores em diferentes escolas da Educação básica e contextos organizacionais de seus territórios. O curso de licenciatura esta organizado pedagogicamente com um currículo dividido por núcleos, tendo a Alternância como mediador do modelo formativo, uma proposta interdisciplinar baseada nos fundamentos e princípios da EdoC. “[...]. A organização do currículo por áreas do conhecimento indica a concepção do perfil de educadores do campo que a licenciatura quer formar, quem são esses sujeitos, o que eles representam, e qual o papel deles junto à escola e à comunidade [...]” (SANTOS S., 2012, 95).

O PPC (2019) é organizado por núcleos ou áreas de formação (Núcleo de Estudos de Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e por último o Núcleo de Estudos Integradores), que são pensados e estruturados com o objetivo de promover a produção de conhecimento (científico e popular), tem como base a práxis, que visa uma orgânica conexão entre teoria e prática, em uma perspectiva interdisciplinar. A organização e estrutura é pensada para conseguir atender toda a demanda e aspectos

singulares e de diversidade do contexto do qual a EdoC é fruto, uma realidade educacional que as distintas populações do campo são, no geral, excluídas e marginalizadas.

É fundamental discorrer e entender que, embora haja momentos (no decorrer da escrita do trabalho) que se separa o TC e TU na elaboração do/da texto/pesquisa para facilitar a compreensão e proporcionar uma forma para pensar a organicidade do processo realizado pela alternância pedagógica, é necessário frisar que os dois (TC e TU), caminham juntos por meio de toda organização, que é carregada de intencionalidades pedagógicas. Assim, os tempos são articulados entre si na proposta de Alternância Integrativa.

Proporciona-se no decorrer do trabalho momentos de destaques de alguns projetos que devem ser compartilhados e divulgados pela importância e relevância teórica e histórica para a LEdoC/TOC. Assume papel destaque, primeiro, por ser fruto da proposta metodológica da LEdoC, e por ser a materialização do curso de licenciatura, como também da Educação do Campo. A Alternância promovida pela LEdoC/TOC visa contribuir e desenvolver o avanço entre o conhecimento científico e o conhecimento construído pelas comunidades. Visa-se formar sujeitos ativos em seus territórios e que consigam analisar e repensar de forma crítica a organização curricular de suas escolas, das realidades sociais e contradições de seus territórios, e que possam registrar cientificamente suas experiências. Promover práticas que possibilite o fortalecimento de sua identidade e cultura, como também, formar gestores comunitários, e fornecer conhecimento para que haja luta e resistência para preservação e manutenção, caso necessário, de seus territórios, suas culturas e sociedade.

Um traço importante e que deve ser salientado é a contribuição para a formação de identidade do sujeito, o fortalecimento de vínculo, como também, sentimento de pertencimento com o território e a cultura quilombola (e diversas culturas das populações do campo) como uma intencionalidade do currículo da Educação do Campo em geral, e principalmente da LEdoC. Quando é discutido a respeito das contribuições dos egressos em comunidade, como se identificam e buscam participar e contribuir com os processos e atividades desenvolvidas, é fundamental destacar como são construídas suas identidades quilombolas, a importância da ancestralidade para a cultura e o desenvolvimento territorial em uma perspectiva histórica.

Dessa forma, é primordial frisar a importância do Movimento de Educação do Campo e defender sua importância como modelo educacional que diverge do paradigma chamado tradicional. Deve-se promover a Educação do Campo como território teórico, e as contribuições nas comunidades como materialização da LEdoC, no caso da licenciatura da UFNT a possibilidade de construir a partir de sua habilitação, artes e música, a arte em uma perspectiva política.

Para os egressos, a Alternância favorece a atuação em comunidade a partir, principalmente, da possibilidade de passar períodos em seus territórios promovendo práticas, ações e pesquisas que possam contribuir ou gerar conhecimento sobre o território em diversas dimensões. Dessa forma, destaca-se que o TC contribui de forma significativa em função de possibilitar de forma intencional todo o processo, e o TU por toda carga teórico e reflexão sobre o conhecimento adquirido e produzido no TC.

O pressuposto é de que o curso é um espaço de formação humana e não apenas de instrução, não é apenas lugar de estudar, mas de vida, em que todas as suas dimensões devem ter lugar. O trabalho pedagógico, portanto, não se limita a tempo de aula (tempo de instrução), mas ao desenvolvimento da totalidade das dimensões humanas (BARBOSA, 2012, 144).

A autora corrobora com uma perspectiva de buscar uma formação humana desenvolvida em tempos e espaços formativos, e para além deles, pois não somente a aula é um momento de formação. Deve-se desenvolver práticas educativas que visa a formação integral dos sujeitos, pois se forma para a vida individual e coletiva, para participação e contribuição em suas comunidades e territórios. Dessa forma, é no desenvolvimento do território produzido a partir da contribuição e ação dos sujeitos que ocorre, de certa forma, a materialização do currículo proposto pela licenciatura em EdoC, é no território, é nas escolas que o currículo é materializado.

Na concepção de construção de um paradigma não excludente apontamos a Educação do Campo e a Alternância como facilitadores para a promoção do fortalecimento da identidade territorial. Os territórios são fundamentais para as populações e comunidades que vivem no campo, carregados de símbolos e identidade, na EdoC pode-se notar a força e a importância dessas relações que os movimentos sociais trazem para a discussão.

A Formação em Alternância permite partir do conhecimento prévio das comunidades, em diversas dimensões e perspectivas (organização social, cultural e econômica), para idealização e construções de estudos, ações e pesquisas. Assim pode-se analisar múltiplas relações e dimensões da realidade e as contradições existentes nos territórios, entre outros aspectos. Um modelo formativo que leva em consideração o contexto, o território, a sociedade local dos educandos, porém, não deixando de levar em consideração as temáticas gerais da sociedade e da EdoC, e de todo conhecimento teórico e epistemológico pela ciência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Malila da Graça Roxo; LIMA, Francisca das Chagas Silva. O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária sob a orientação de Pistrak. **Revista Educação e Emancipação**, p. 119-138, 2013.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. O campo no século XXI: Território de vida, de luta e de construção da justiça social. OLIVEIRA; Ariovaldo Umbelino de Oliveira; MARQUES, Marta Inez Medeiros (Orgs.). **O campo no século XXI: Território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa Amarela e Paz da Terra, 2004.

ALMEIDA, Alfredo W. B.; MARTINS, Cynthia de C.; MARIN, Rosa A (Coord.). **Boletim Cartografia da Cartografia social: uma síntese de experiências**. Boletim Informativo nº 5. Manaus: UEA Edições, 2016. Acesso: 13. Abril 2021. Disponível em: <<<http://novacartografiasocial.com.br/download/comunidades-quilombolas-do-jalapao-os-territorios-quilombolas-e-os-conflitos-com-as-unidades-de-conservacao/>>>.

AIRES. H. Q. P. A proposta da pedagogia da alternância: uma possibilidade de construção de conhecimento. In: SILVA, C. da *et al.* (Orgs). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas-TO: EDUFT, 2016.

ALMEIDA, R. C. M. de. Movimentos sociais do campo e a práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. In: SILVA, C. da *et al.* (Orgs). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas-TO: EDUFT, 2016.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-22.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Prefácio. In: SILVA, C. da *et al.* (Orgs). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas-TO: EDUFT, 2016.

ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação Básica do campo: a Educação Básica e o Movimento Social no Campo**. V. 2. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedex**, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ARROYO, M. Pedagogia do oprimido. In: CALDART, Roseli Salette. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 555-563.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia do Oprimido. In.: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Vozes: Petrópolis, RJ, 2017.

BALDUÍNO, Dom Tomás. O campo no século XXI: Território de vida, de luta e de construção da justiça social. OLIVEIRA; Ariovaldo Umbelino de Oliveira; MARQUES, Marta Inez Medeiros (Orgs.). **O campo no século XXI: Território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa Amarela e Paz da Terra, 2004.

BARBOSA, A. I. C. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar Brasília**. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro. Retrocessos na atual política de formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia & Université François Rabelais de Tours: Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3, 24-47.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2019.

BENATI, Maria Antonia Fernandes Nabarro de Oliveira; OLIVEIRA, Edson Aparecida de Araujo Querido; MORAES, Marcela Barbosa de. Identidade Territorial, Globalização e Cultura do Município de Rolim de Moura-RO. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 14, n. 2, 2018.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. Em defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. **Periferia**, v. 13, n. 1, 39-59, 2021.

BONILLA Marcus Facchin; *et al.* A viola de buriti da comunidade Mumbuca: a pesquisa participativa para a compreensão da prática musical. In: SILVA, C. da *et al.* (Orgs). **Educação do campo, artes e formação docente (Volume 2)**. Palmas-TO: EDUFT, 2018.

BONILLA, Marcus Facchin. **Minha Viola É De Buriti: uma etnomusicologia aplicada-participativa-engajada sobre a musicalidade no quilombo Mumbuca, no Jalapão (TO)**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes - Instituto de Ciências da Arte. Universidade Federal do Pará (UFPA), 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília: Secadi, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, 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, DF. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

BRASIL. **Parecer nº 22, de 08 de dezembro de 2020**. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível: <<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas>>.

BRASIL. Kelly Cardoso. **A Alternância Desde A Formação De Professores Na Licenciatura Em Educação Do Campo Na Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul**. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Formação de Professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. IN: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo Articulação Nacional - Coleção Por Uma Educação do Campo, n 5, Brasília-DF, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação Básica do Campo**. A Escola do Campo em Movimento. Vol. 03. 2001.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Inca; MDA, 2008, p. 87- 96.

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. IN: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. IN: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In.: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. IN: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALDART, R. S. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A (Orgs). **Formação de formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2019.

CALIARI, R. O. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local**. 2002. 123 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Lavras, Lavras. 2002.

CHAVES, Patrícia Rocha. **Rebeldia e Barbárie: Conflitos socioterritoriais na região do Bico do Papagaio**. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Geografia Humana, no Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COELHO, Paula Sasaki. **A Escola Comuna e Algumas Contribuições de Pistrak da Experiência Soviética Pós-Revolucionária**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/Trabalhos_Finais/praticas_transformadoras/TF-Paula-Sasaki-Coelho.pdf>>.

CONAPE. **Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) 2022: Em defesa da Pedagogia da Alternância**. Publicado em: 24 agosto 2022. Disponível em: <<<https://www.fetaemg.org.br/site/index.php/all-category/politicas-sociais-e-previdencia/2922-conferencia-nacional-popular-de-educacao-conape-2022-em-defesa-da-pedagogia-da-alternancia>>>.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação. Natal, 2009.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Profissionalidade Polivalente e o Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Debates em Educação**, v. 4, n. 7, p. 133, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.. Formação de professores e a questão da categoria cultura: contribuições do marxismo. **Revista Lugares de Educação**, v. 5, n. 10, p. 181-196, 2015.

DE CRISTO, Ana Cláudia Peixoto; BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Formação Em Alternância Nos Cursos De Licenciatura Em Educação Do Campo: Diálogo Entre O Conhecimento Científico E Os Saberes Tradicionais Das Populações Amazônicas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 12, p. 107-123, 2020.

DE MATOS E SILVA, Luciana Maria; GERHKE, Marcos. Pedagogia socialista soviética: categorias que se articulam na construção de uma nova escola para uma nova sociedade. **Educere et Educare**, v. 13, n. 30, 2018.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **Alternância Pedagógica Na Formação Do Educador:** Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2019.

FELÍCIO, Munir Jorge. Os camponeses, os agricultores familiares: paradigmas em questão. **Geografia**. Londrina, v.15, n.1, jan./jun., 205-219, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 53-91, 2004.**

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária:** conflitualidade e desenvolvimento territorial. 2004. Biblioteca Digital do Planejamento. Disponível em: <<<https://bibliotecadigital.seplan.planejamento.gov.br/handle/iditem/564>>>.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, n. 6, p. 24-34, 2005.

FERREIRA, Marcelo; REINHOZ, Fabiana. Pandemia agrava desmonte da Educação do Campo. **Brasil de Fato**, Rio Grande do Sul, Caderno Variedades, 25 agosto 2020. Disponível em: <<<https://www.brasildefato.com.br/2020/08/25/pandemia-agrava-desmonte-da-educacao-do-campo>>>.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 137-153, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Pedagogia Socialista: devolvendo a voz aos pioneiros da Educação Russa. CALDART, R. S; VILAS BÔAS, R. L. (Org.). **Pedagogia Socialista:** legado da Revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In.: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Expressão Popular: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

GILLY, P. **Estudos Sobre a Pedagogia da Alternância**. Curitiba, 1995.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GOMES, Horieste. **A produção do espaço geográfico no capitalismo**. São Paulo: Contexto, 1990.

GOMES SILVA, Adriana. **Cultura como Matriz Formativa na Licenciatura em Educação do Campo Da UnB: Potencialidades do Trabalho com o Teatro Político E o Vídeo Popular**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: volume II**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MICHELOTTI, F. Formação em Alternância. In.: DIAS, A. P. *et al.* **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Expressão Popular: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

JESUS, Sidinei Esteves de Oliveira de. **Construção do Território, Atividade Apícola e Reprodução Camponesa: Estudo Sobre o Projeto de Assentamento Amigos da Terra, Tocantins, Brasil**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade de Brasília, 2014.

KOLLING, Edgar Jorge, Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo: memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In.: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio na escola itinerante do MST Paraná**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

LIMA, H. S. O diário de campo e sua relação com o olhar aprofundado sobre o espaço rural. In: WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia Rural: Questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau/São Paulo: Letra à Margem, 2002. 115-120.

LUCENA, Maria Lucimar Matos de. **Educação Integral Em Tempo Integral No Distrito Federal: Há Tempos E Espaços Para O Campo? Um Estudo De Caso Na Escola Classe Ipê**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural. Universidade de Brasília, 2021.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, pág. 105-114, 2007.

MATHIAS, Mércia Santana; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. A arte sob a perspectiva do marxismo: uma atividade humana potencialmente humanizadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 3, p. 223-234, 2019.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In.: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

MEDEIROS, Rejane. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma experiência metodológica na perspectiva da alternância**, 2018. Mimeo.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 217-227, 2009.

MENEZES NETO, A. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In Antunes-Rocha, M., & Martins, A. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MIRANDA, C. F.; COVER, M. Interdisciplinaridade e Licenciatura em Educação do Campo. In: SILVA, C. da *et al.* (Orgs). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas-TO: EDUFT, 2016.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário do Brasil, – Brasília: 2006.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. M. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - Reflexões sobre o Pronea e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, 220-253, jul./dez.2014.

MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 587-609, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A (Orgs). **Formação de formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2019.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A. Reflexões sobre o processo de realização e os resultados dos Seminários Nacionais de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A (Orgs). **Formação de formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2019.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de Formação de Educadores do Campo no Contexto da Expansão da Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr., 2015.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Riscos e Potencialidades na Expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez., 2016.

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. (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

MOURA, Lenice Sales de. **Formação Docente Por Alternância: Estudo de caso de Professores Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da natureza da UFPI em Picos, Piauí**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd**. GT 3: Movimentos sociais e educação. Caxambu, MG, 2008.

NASCIMENTO, A. do. **O Quilombismo**. 2. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor Editor, 2002.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: expressão popular, v. 2012, 2011.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, v. 288, 2014.

NOSELLA, Paolo. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil conflitos e desafios. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 12, p. 9-19, 2020.

O'DWYER, E. C. (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OLIVEIRA, A. U. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia agrária**. São Paulo: contexto, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Geografia das Lutas no Campo**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 1996.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A fronteira Amazônica Mato – Grossense: grilagem, corrupção e violência**. SP. USP/FFLCH. Livre Docência (mimeo), 1997.

OLIVEIRA, R. A. S.; MIRANDA, C. F.; ARAÚJO, G. C. de. Artes e Educação do Campo: reflexões sobre a LEDOC da UFT/UFNT. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v. 6, UFT: Tocantinópolis, 2021.

OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de. **Cartografias Ontológicas de Educadoras do Campo da Região do Bico do Papagaio-TO: O desvelar do Ser-Estar da mulher na formação docente em Educação do Campo**. 334f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Goiânia, 2020.

PEREIRA, M. F. R. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a Práxis Docente na transformação da Forma Escolar a partir da atuação de suas egressas**. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PESSOTTI, Alda Luzia. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Luiz Carlos Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RICHARDSON *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

ROOS, Djoni. A disputa pelo território: agricultura camponesa versus agronegócio nos assentamentos do centro-sul paranaense. **XIII Jornada do trabalho**. UNESP: Presidente Prudente, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **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**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

- SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCT/UnB, 2015.
- SANTOS, Luciano Laurindo dos. **Territorialidades transfronteiriças de poder do Bico do Papagaio: Pará, Tocantins e Maranhão, na temporalidade de 1970 a 2016**. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.
- SANTOS, M. O retorno do território. IN: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria A. de; SILVEIRA, Maria L. (Orgs). **Território: Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SANTOS, Silvanete Pereira de. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SANTOS, Rayssa Carneiro. **A dotora da Mumbuca e a trajetória de uma neoliderança: a visibilidade de uma personagem e o silenciamento de uma história num contexto de desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade Federal do Tocantins, Palmas-TO, 2020.
- SAQUET, Marcos Aurelio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i) materialidade. **Geosul**, v. 22, n. 43, p. 55-76, 2007.
- SAQUET, M. A. **Abordagens e Concepções de Território**. 4. ed. Outras Expressões: São Paulo, 2015.
- SAQUET, M. A. **Por uma Geografia das Territorialidades e das Temporalidades: uma Concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. 2. Ed. Consequência: Rio de Janeiro, 2015.
- SAQUET, M. A. **Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.
- SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Ed.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Expressão Popular, 2009.
- SILVA, Ana Claudia Matos. **Uma Escrita Contra-Colonialista Do Quilombo Mumbuca Jalapão-TO. Dissertação (Mestrado)** - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília – UnB. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.
- SILVA, C. da *et al.* (Orgs). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas-TO: EDUFT, 2016.
- SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola Brasileira**. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2018.
- SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A (Orgs). **Formação de formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2019.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2012.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-16, 2021.

SILVA, M. P. da; RUAS JUNIOR, J. J. P. Música e Educação do Campo na UFT: reflexões sobre as matrizes curriculares musicais de Arraias e Tocantinópolis. In: SILVA, C. da *et al.* (Orgs). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas-TO: EDUFT, 2016.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e educação do campo: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará**. 2016. 128f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

SILVA, Queina Lima da. **Educação do Campo e Luta Pela Terra no Contexto MATOPIBA: Um Estudo De Caso Sobre o Acampamento Zequinha Barreto, No Oeste Baiano**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2018.

SILVA, Railane Ribeiro da. **Uma análise sobre a criação da escola na Comunidade Quilombola da Mumbuca, no Jalapão: lutas, desafios e demandas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Curso de Licenciatura em Educação Do Campo Com Habilitação Em Artes Visuais E Musica. Universidade Federal do Tocantins – UFT, Tocantinópolis, 2018.

SILVA, Sirlene Matos da. **Processo de Aprendizagem da Viola de Buriti no Quilombo Mumbuca – Jalapão-TO**. Monografia (Graduação) – Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Habilitação em Artes e Música, Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis-TO, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituação e desconceituação – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nero**. Presidente Prudente, Ano 8, n. 7, jul./dez. 2005, pp. 1-21.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. In.: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Tocantinópolis, 2019.

WHITAKER, D. C. A. *et al.* A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricature? In: WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia Rural: Questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau/São Paulo: Letra à Margem, 2002. P. 115-120.

YEROS, Paris. A Geopolítica da Reforma Agrária. In: FERNANDES, B. M.; MARQUES, M. I. M.; SUZUKI, J. C. (Ogs). **Geografia Agrária: teoria e poder**. Expressão Popular: São Paulo, 2007.