



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

HELENA QUIRINO PORTO AIRES

**ANÁLISE DOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, CAMPUS DE ARRAIAS, ESTADO DO
TOCANTINS**

**SÃO CARLOS - SP
2020**

HELENA QUIRINO PORTO AIRES

**ANÁLISE DOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, CAMPUS DE ARRAIAS, ESTADO DO
TOCANTINS**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, na Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto.

**SÃO CARLOS - SP
2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Helena Quirino Porto Aires, realizada em 02/04/2020:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

UFSCar

Profa. Dra. Cláudia Lúcia da Costa

UFU

Profa. Dra. Suze da Silva Sales

UFT

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento

UFSCar

Prof. Dr. José Leite dos Santos Neto

UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Luiz Bezerra Neto Cláudia Lúcia da Costa, Suze da Silva Sales, Manoel Nelito Matheus Nascimento, José Leite dos Santos Neto e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto UFSCar

Quem são os estudantes da LEdoC da UFT/Campus de Arraias?

Os estudantes da LEdoC apresentam características bem diversas, tendo como ponto em comum que todos são sujeitos da classe trabalhadora. Assim, nos remetem indagar, quem são eles? Tratam-se, portanto, de estudantes que são trabalhadores, que buscam conciliar as atividades da universidade com aquelas vinculadas ao seu trabalho na busca pelo conhecimento.

Eles são diversos. São negros, pardos, amarelos, brancos e indígenas. São jovens, velhos e os da maior idade. São de diversos municípios e estados. São os que moram na zona rural. São os que não moram na rural. São quilombolas, são os não quilombolas. São os que pertencem a movimento social, são os que desconhecem o que seja um movimento social.

Eles são diversos. São os que têm trabalho remunerado e os que não têm. São os que exercem atividade em empresa pública. São os que exercem atividade em empresa privada. São os que são autônomos. São os que têm bolsas para estudar, são os que não têm bolsas para estudar. São os que ficam em alojamento, em casas de amigos, em casas de colegas, os que alugam casas para estudar.

Eles são diversos. São os que querem ter conhecimento. São os que querem um certificado de um curso superior. São os que querem aperfeiçoar e continuar atuando como professor. São os que querem um emprego futuramente. São os que gostam de Música. São os que gostam de Artes. São aqueles que não conseguiram fazer outro curso. São os que pretendem exercer a função de professor depois que terminar o curso. São os que não querem ser professores.

Eles são diversos. São os que não fariam o curso, se não fosse ofertado pela proposta de Educação por Alternância. São os que fariam o curso sem tal proposta. São os que avaliam que é um curso muito bom, que possibilita o crescimento pessoal e profissional. São os que avaliam que é um que não servirá para a profissão dele.

Enfim, eles são diversos. São eles que estão no curso. São eles que estão lutando. São eles que almejam dias melhores. Afinal, eles são tudo isso e muito mais. São diversos em vários sentidos, mas têm algo em comum: são seres trabalhadores.

Isto é, são “gentes”, são seres humanos que querem e buscam por mudanças de vida; querem sobreviver ou tentar “existir”. Lutam pelo trabalho. Lutam pela vida. Lutam pelo conhecimento. Em suma: eles são essa realidade concreta da classe trabalhadora.

Helena Quirino Porto Aires (2019)

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, pela motivação e seriedade despendidas na realização dessa pesquisa, direcionando-me sempre para alcançar os objetivos.

Agradeço aos alunos e ex-alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias, por terem participado da pesquisa e compartilhado suas experiências que muito contribuíram para o êxito desta pesquisa. Sem vocês, não seria possível investigar tal temática. Muito grata a tod@s.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias: Professora Suze da Silva Sales, Professor Alessandro Pimenta, Professor Vinícios Hidalgo Pedroni, Professor Don Gomes Alves, por terem disponibilizado momentos de suas aulas para aplicação do questionário aos alunos do curso.

Aos professores participantes da banca avaliadora, pelas valiosas contribuições para a melhoria deste trabalho.

A meus pais Hilda Quirino e João da Cruz, que me ensinaram grandes valores e sempre apoiaram meus estudos, acreditaram em mim. Obrigada.

A minha filha Julia Quirino Aires, pela companhia durante todo esse percurso e que me fazia rir mesmo nas horas difíceis. Obrigada por fazer parte da minha vida. Amo-te meu “bobozinho”.

A meu esposo Rodrigo de Almeida Aires, que sempre esteve ao meu lado com o apoio, gestos e palavras de incentivo.

A minha irmã Suliene, que disponibilizou seu tempo para cuidar de minha filha Julia nos momentos de viagens para orientação. Obrigada, maninha.

Aos amigos e participantes do Grupo de Pesquisa em Educação no Campo da UFSCar, pelo companheirismo, parcerias e pelos estudos em equipe.

A meus professores na UFSCar, pelas valiosas “dicas” e contribuições que possibilitaram a realização desse estudo.

A minha colega Suze da Silva Sales, pelo apoio, pelas conversas e pela parceria em ministrar as minhas disciplinas durante o período que eu cumpria os créditos de disciplinas.

A minha querida amiga Sirlene Maria Dias de Oliveira, pelo companheirismo, amizade e apoio durante esse percurso. Foi muito bom conhece-la.

A minha amiga Darlene, pelas contribuições valiosas de seu conhecimento e pelas conversas sobre Educação no Campo. Obrigada, minha amiga.

Ao professor Gustavo Cunha de Araújo, por ouvir meus desabafos em todos os momentos da minha pesquisa e pelas ideias que contribuíram muito nos desdobramentos desse estudo. Sou e serei muito grata por tudo!

A minha colega e amiga Adriana Demite Stephani, pela colaboração e apoio nesse processo constante de construção enquanto pesquisadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro em toda a pesquisa.

Enfim, a todos os meus amigos e parentes que sempre torceram para que eu chegasse até aqui. Muito grata!

Obrigada a tod@s!

RESUMO

A presente tese apresenta um estudo sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias, analisando em que medida as condições de sua materialização contribuem para a formação da classe trabalhadora. Esta pesquisa partiu da tese de que as discussões sobre as políticas públicas educacionais em relação à Educação no Campo, sobretudo, direcionadas à educação superior, tem sido um assunto recorrente nas últimas décadas. Entretanto, quando se pensa na educação que é oferecida à classe trabalhadora, percebe-se que há muito ainda a ser feito para de fato se alcançar uma excelência na qualidade da educação recebida, especialmente pelos sujeitos ligados ao campo. Para tanto, empreendemos uma investigação que problematiza a formação que o curso de Licenciatura em Educação do Campo oferece à classe trabalhadora e como esta concepção contribui e potencializa esta classe para o enfrentamento da lógica capitalista que se alastra no campo. Para respondermos tal questão, buscamos desvelar o objeto de estudo a partir da realidade concreta, procurando relacioná-lo com a sociedade na busca da compreensão desse movimento da formação humana em sua totalidade. A coleta de dados desta pesquisa ocorreu em três etapas: diagnóstico e análise das características dos acadêmicos ingressantes; análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); e, entrevistas semiestruturadas com os discentes e egressos do curso. Os resultados indicam que a materialização do curso de Licenciatura em Educação do Campo apresenta práxis pedagógicas relacionadas a partir dos interesses de sujeitos do campo, contrapondo-se aos da classe dominante e ao modo de produção capitalista. O PPC do curso analisado (2013) aponta aspectos favoráveis à formação de sujeitos da classe trabalhadora do campo, pautado na emancipação do sujeito e conhecimentos construídos pela humanidade; bem como, prevê conteúdos curriculares que têm como ponto de partida a realidade e vivência dos sujeitos da classe trabalhadora, concebendo a teoria e a prática como elementos indissociáveis no ato educativo. A Educação por Alternância se constitui ser um meio que facilita grande parte de sujeitos da classe trabalhadora estudar e trabalhar, em especial aqueles que são servidores públicos ou autônomos. A relação entre trabalho e a LEdoC é algo necessário, mas que ao mesmo tempo, um pouco complexa. Em relação aos egressos, conseguir reconhecimento e trabalhar na área de formação são suas grandes dificuldades. Pelos dados apresentados nesse estudo, é possível perceber que a LEdoC se empenha para que de fato se materialize a proposta de forma satisfatória, no entanto, ainda há muitos desafios. Essa pesquisa também nos possibilitou compreender que a educação é condicionada a vários fatores, dentre eles, as questões de estrutura e infraestrutura da sociedade. Assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo apresenta essas condicionalidades bem mais enfáticas para sua materialização por se tratar de pessoas da classe trabalhadora e, ainda, do campo.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Formação de Professores. Educação por Alternância. Materialização. Trabalho.

ABSTRACT

The present thesis presents a study on the Rural Education Licenciature Course (LEdoC) of the Federal University of Tocantins, Campus de Arraias, analyzing to what extent the conditions of its materialization contribute to the formation of the working class. This research started from the thesis that the discussions about educational public policies in relation to Education in the Field, mainly, directed to higher education, has been a recurring subject in the last decades. However, when one thinks about the education that is offered to the working class, it is clear that there is still a lot to be done to really achieve excellence in the quality of the education received, especially by the subjects linked to the field. For this, we undertake an investigation that questions the formation that the Rural Education Licenciature Course offers to the rural working class and how this concept contributes and strengthens this class to face the capitalist logic that is spreading in the countryside. To answer this question, we seek to unveil the object of study from the concrete reality, seeking to relate it to society in the search for understanding this movement of human formation in its entirety. The data collection for this research took place in three stages: diagnosis and analysis of the characteristics of incoming students; analysis of the Course Pedagogical Project (PPC); and, semi-structured interviews with students and graduates of the course. The results indicate that the materialization of the Rural Education Licenciature Course presents pedagogical praxis related to the interests of subjects in the field, in contrast to those of the dominant class and the capitalist mode of production. The PPC of the analyzed course (2013) points out aspects favorable to the formation of subjects of the rural working class, based on the emancipation of the subject and knowledge constructed by humanity; as well as, it provides curriculum contents that have as a starting point the reality and experience of the working class subjects, conceiving theory and practice as inseparable elements in the educational act. Education by Alternation is a means that facilitates a large part of working class subjects to study and work, especially those who are civil servants or autonomous. The relationship between the job and LEdoC is necessary, but at the same time, a little complex. Regarding the graduates, getting recognition and working in the area are the great difficulties. From the data presented in this study, it is possible to see that the LEdoC strives to materialize the proposal satisfactorily, however, there are still many challenges. This research also enabled us to understand that education is conditioned by several factors, among them, the issues of society structure and infrastructure. Thus, the Rural Education Course presents these conditionalities that are much more emphatic for their materialization because they are people from the working class and, still, from the field.

Keywords: Rural Education Licenciature. Teacher formation. Education by Alternation. Materialization. Job.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE - Associação de Apoio à Escola
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Conselho de Educação Básica
CEE - Centro de Ensino e Extensão
CFR - Casas Familiares Rurais
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEC - Conferência Nacional por Uma Educação do Campo
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DRE - Diretoria Regional de Ensino
EFA - Escolas Famílias Agrícolas
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECAMPO - Licenciatura em Educação do Campo
LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC - Ministério da Educação
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PPC - Projeto Pedagógico de Curso

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

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI - Programa Universidade para Todos

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

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TC - Tempo Comunidade

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TU - Tempo Universidade

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFS - Universidade Federal do Sergipe

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

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

UNB - Universidade de Brasília

UFT - Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição de estudantes da LEdoC UFT, Arraias por sexo	77
Gráfico 2. A faixa etária dos estudantes da LEdoC	78
Gráfico 3. Autodeclaração de pertença étnico/racial dos Estudantes da LEdoC	80
Gráfico 4. A origem dos estudantes da LEdoC	81
Gráfico 5. Estudantes da LEdoC que pertencem a Comunidades Quilombolas	84
Gráfico 6. Estudantes da LEdoC que pertencem a algum movimento social	86
Gráfico 7. Distribuição dos estudantes sobre o trabalho remunerado	88
Gráfico 8. Distribuição dos estudantes da LEdoC conforme atividade que realiza	89
Gráfico 9. Formas de obtenção de informações sobre ingresso na LEdoC	90
Gráfico 10. Informações dos estudantes sobre as expectativas da LEdoC	93
Gráfico 11. Local em que os estudantes da LEdoC ficam no Tempo da Universidade	95
Gráfico 12. Estudantes da LEdoC que recebem/receberam bolsa de estudos	97
Gráfico 13. Estudantes da LEdoC que declararam depender do auxílio para se manterem no curso	98
Gráfico 14. Estudantes da LEdoC que reprovaram em disciplinas	101
Gráfico 15. Respostas à pergunta: <i>Se o curso não fosse ofertado pela proposta da Pedagogia da Alternância, você o faria?</i>	104
Gráfico 16. Estudantes da LEdoC que pretendem exercer a profissão de professor	107
Gráfico 17. Distribuição dos Estudantes da LEdoC por Comunidade Integradora	111

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Tabela 1. Estudantes da LEdoC que responderam o questionário	28
Tabela 2. Distribuição dos estudantes da LEdoC por local de residência atual	83
Tabela 3. Movimento social ao qual o Estudante da LEdoC pertence	87
Tabela 4. Motivos que levaram os estudantes a fazer o curso da LEdoC	91
Tabela 5. Tipos de bolsas que os estudantes da LEdoC recebem/recebiam	99
Tabela 6. Avaliação dos Estudantes sobre a LEdoC	100
Tabela 7. Motivos que levaram os Estudantes da LEdoC a trancarem a matrícula	101
Tabela 8. Alunos matriculados na LEdoC da UFT/Arraias	208
Quadro 1. Expectativas dos estudantes sobre a LEdoC.....	93
Quadro 2. Quantidade de reprovações dos estudantes da LEdoC	102
Figura 1. Mapa da localização do Estado do Tocantins e dos campus universitários da UFT	60

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Da pesquisadora	15
1.2 Objetivo e problema da pesquisa	17
1.3 Justificativa da pesquisa	18
1.4 Percursos metodológicos da pesquisa	24
1.5 Da distribuição dos capítulos	32
2. BREVE RETROSPECTIVA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O CAMPO E SUAS PESQUISAS	33
2.1 Os Cursos de Licenciaturas de Educação do Campo do Brasil	33
2.2 As pesquisas sobre os Cursos de Licenciaturas de Educação do Campo do Brasil	39
2.3 As pesquisas sobre o Curso de Licenciatura de Educação do Campo – Artes e Música da UFT/Câmpus de Arraias	44
3. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, CAMPUS DE ARRAIAS - TOCANTINS: O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	48
3.1 A Educação do Campo no contexto de investigação: Estado do Tocantins e Município de Arraias	48
3.2 A análise da proposta do Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo a partir da realidade da classe trabalhadora do campo	61
3.3 A Educação por Alternância presente no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	74
3.4 Diagnóstico das características dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação no Campo	76
3.5 Aspectos organizativos dos processos pedagógicos do curso - Comunidade Integradora	109
4. A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO NO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	114
4.1 O Trabalho como atividade da existência humana	114
4.2 O trabalho como atividade educativa	118
4.3 A relação entre trabalho e Educação do e no Campo e a Educação/Pedagogia por/da Alternância	126
5. A ANÁLISE DA MATERIALIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A ÓTICA DOS PROTAGONISTAS - ESTUDANTES	140
5.1 O curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas contribuições	140
5.2 A prática da Educação por Alternância e seus desdobramentos	163
5.3 Os desafios do estudante trabalhador da LEdoC	193
5.4 Perspectivas dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo	208

5.5 Os maiores desafios do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus UFT-Arraias/Tocantins	219
5.6 As perspectivas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus/UFT-Arraias/Tocantins	220
6. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	222
7. REFERÊNCIAS	229
8. APÊNDICES	240
APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	240
APÊNDICE II: ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS – ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	241
APÊNDICE III: QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - ARRAIAS	243

1. INTRODUÇÃO

1.1 Da pesquisadora

Quando se pesquisa um assunto em qualquer ciência social, é imprescindível rememorar a história do pesquisador, uma vez que a lembrança se constitui como elemento que permite a contextualização do investigador com seu objeto de estudo e dá imediatamente uma direção decisiva para a apreensão que se precisa fazer (MARX, 1973). Tarefa essa que não é tão fácil, pois exige um olhar bastante acurado acerca da própria história, dos saberes acumulados e das experiências vivenciadas. Sendo assim, antes de apresentar as abordagens, os objetivos e caminhos da/na produção deste estudo, faz-se pertinente fazer certas reminiscências dos percursos que conduziram a pesquisadora até este momento, de modo que o leitor compreenda a gênese da incitação para tal pesquisa.

Minha simbiose¹ com a temática “Educação no Campo” iniciou com meu próprio processo de escolarização na Educação Básica em escolas no campo – no município de Paranã, sudeste tocantinense – ainda na década de 1980. Nesse lapso de tempo tive a oportunidade de conviver com várias realidades do contexto rural, não tão diferentes das problemáticas que ainda afligem a educação da classe trabalhadora do campo atualmente. E posso dizer isso com propriedade, pois na mesma instituição que comecei meus estudos, anos mais tarde exerci a função de professora e gestora (2001-2012) e, nesse interstício, a situação pouco se alterou naquele espaço. Era uma escola localizada no campo, numa região de difícil acesso, repleta de vulnerabilidades. Não possuía infraestrutura básica, tanto de *materiais* – inexistência de espaço físico para moradia dos que ali trabalhavam, precárias condições físicas da escola, a falta de recursos para o ensino, de energia elétrica – quanto *humana*, devido a ausência de uma equipe de docentes habilitados (formação inicial) para desenvolver suas funções.

Essa situação se reverbera na fala de Azevedo (1953), ao mencionar que a instabilidade e as dificuldades que os sujeitos do campo enfrentam são consequências da falta de investimento do poder público para com essa população.

Mesmo com essas dificuldades, foi possível prosseguir nos estudos e, ao retornar como docente e gestora, desenvolver um trabalho mesmo em condições tão adversas, pois

¹ Na apresentação da pesquisadora, utiliza-se da 1ª pessoa do singular por se constituir em narrativa pessoal das experiências vividas e que motivaram a pesquisa.

a realidade que os alunos daquela localidade enfrentavam todos os dias para estudar e suas histórias de vida se assemelhavam a minha. E, nesse processo e para esse trabalho, o conhecimento adquirido no curso de Pedagogia (2007) foi fundamental para aperfeiçoar minha prática pedagógica e isso me possibilitou um maior embasamento teórico e prático na mediação dos conteúdos em sala de aula, tendo clareza dos objetivos que queria alcançar com aqueles sujeitos e da importância da educação para a mudança de vida deles.

Outra experiência que também propiciou um conhecimento mais pontual sobre vários fatores em relação à Educação, sobretudo a Educação no Campo, foi a adquirida enquanto secretária municipal de Educação de Arraias -TO (2014). O município possui 17 (dezessete) escolas localizadas no campo, cada uma com suas particularidades e isso muito contribuiu para com as minhas pesquisas, sobretudo, para meu olhar como professora e gestora. Ler textos, pesquisas e tabelas com números e dados sobre a educação do/no campo é muito diferente de visitar escolas, de conhecer as pessoas que a constituem, de ter como trabalho o enfrentamento das dificuldades que essa educação possui.

Todo esse envolvimento pessoal e profissional despertou o interesse em aprofundar os conhecimentos nessa área, e, em 2013, iniciei os estudos no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Tocantins - UFT e, com ele, comecei a tecer a pergunta que possibilitaria descobrir algumas das respostas que tanto busquei na minha vida profissional e acadêmica na Educação Básica do Campo: O que é Educação no Campo? Como os povos do campo são inseridos e vistos nas políticas públicas educacionais? E, nesse desiderato, comecei a pesquisar sobre Pedagogia da Alternância em Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins. Esse estudo permitiu uma compreensão maior da Educação no Campo, bem como dessa forma de escolarização para os povos que vivem no/do campo. Todavia, nesse processo, outros questionamentos surgiram a respeito dessa temática, dentre eles: Como deve ser a formação de educadores para trabalhar em escolas localizadas no campo? Que práticas pedagógicas são necessárias para a emancipação do sujeito do campo diante da sociedade capitalista? Qual formação o sujeito do campo de fato necessita?

Em seguida, entrei para o quadro docente da Universidade Federal do Tocantins, em cursos de Educação do Campo (2015). Fui outrora discente, docente, gestora de escola, secretária de educação e agora estava na situação de formadora de docentes no ensino superior para o campo. E, as várias situações vivenciadas e as reflexões empreendidas enquanto docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo ocasionaram,

sobretudo, certa inquietação no que tange à formação humana da classe trabalhadora e que precisa ser discutida com mais afinco.

Essa inquietude aumentou quando entrei no Doutorado em Educação na UFSCar (2018), especificamente na linha “Estado, Política e Formação Humana”, a partir do desencadeamento de discussões sobre a estrutura e superestrutura da sociedade capitalista, tendo em vista que o entendimento dessas relações permite uma reflexão mais aprofundada sobre a temática formação de professores para o campo.

Deste modo, tal temática é pujante em minha vida profissional e de estudante e não há como fugir dela e dessa inquietude que move um pesquisador.

1.2 Objetivo e problema da pesquisa

Considerando que a formação humana no Brasil e suas relações com a sociedade estão intrinsicamente ligadas às políticas públicas e, diante da necessidade de repensar as políticas educacionais desenvolvidas nos cursos superiores de Licenciatura em Educação no Campo, é que surgem alguns questionamentos acerca dessa temática. Isso porque, no contexto de mudanças econômicas, políticas e sociais nesses últimos anos (2017-2018-2019-2020) e de redefinições dessas ditas “políticas”, a educação como um todo tem sido afetada diretamente com diversos retrocessos atingindo principalmente a classe trabalhadora e aquela que vive no campo. Dentre esses retrocessos está a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, órgão responsável pelos programas, ações e políticas para a Educação do Campo, bem como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), ligado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, responsável pelas políticas educacionais, sobretudo para assentados de reforma agrária.

Diante disso, refletimos: Sendo destinado, a priori, a contribuir com a emancipação da classe trabalhadora do campo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Arraias é ofertado a partir das necessidades e peculiaridades dos povos do campo (conforme preconiza a legislação e com base nos princípios da Educação do Campo)? Ou simplesmente estão formando educadores sem uma compreensão maior do seu significado, sem considerar o trabalho e educação como prática social do Campo? Como se efetiva na prática a alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo? De que forma se

estabelece a relação de trabalho dos estudantes e o curso de Licenciatura em Educação do Campo? Os egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo estão atuando como profissionais da educação no campo ou continuam com seus trabalhos fora da educação?

Essas indagações nos direcionaram para uma investigação que busca responder a seguinte questão: **Qual formação o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, campus de Arraias, oferece à classe trabalhadora e como essa concepção contribui e potencializa essa classe para o enfrentamento da lógica capitalista que se alastra no campo?**

Diante desses anseios, temos como objetivo principal nessa pesquisa realizar um estudo sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFT/Campus de Arraias, analisando em que medida as condições de sua materialização contribuem para a formação da classe trabalhadora.

Com essa finalidade, especificamente também ensejamos:

- ✓ Realizar um diagnóstico das características dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a intenção de compreender o contexto a partir das particularidades concretas;
- ✓ Avaliar se (a proposta do) o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo expressa as expectativas e as peculiaridades da população camponesa;
- ✓ Analisar a Educação por Alternância praticada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo com a finalidade de compreender suas características de desenvolvimento e como estão sendo conduzidas as ações nas comunidades dos estudantes;
- ✓ Compreender como se estabelece a relação entre o trabalho dos estudantes e o curso de Licenciatura em Educação do campo, analisando em que medida o curso contribui no processo de emancipação da classe trabalhadora rural; e,
- ✓ Analisar a materialização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sob a ótica dos egressos.

1.3 Justificativa da pesquisa

Nas últimas décadas, o Brasil passou por grandes mudanças nos aspectos políticos, econômicos e educacionais. Um dos principais marcos – e talvez o mais importante – foi a promulgação da Constituição Federativa de 1988, especialmente por proporcionar uma

nova reorganização da educação que, por sua vez, suscitaram muitas reformas educacionais que permitiram a uma grande parte da população brasileira o acesso à educação como um direito social.

Todavia, nos termos em que prevê uma educação para “todos”, ainda não foi possível a sua efetivação plena, tendo em vista os milhares de brasileiros que ainda se encontram fora da escola, inclusive aqueles que vivem no campo. Ademais, as problemáticas existentes vão desde as questões de infraestrutura àquelas relacionadas à formação humana – que assolam as escolas públicas brasileiras na garantia ao acesso –, à permanência e a qualidade da educação, maiormente naquelas situadas no campo.

Apesar dos entraves para a efetividade das reformas educacionais no Brasil, é notório que o Ministério da Educação (MEC) tem efetivado nas últimas décadas várias políticas/ações educacionais voltadas para o campo. Dentre elas, podemos destacar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002b) – que abrangem toda organização da educação das escolas localizadas no campo – e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), cujo objetivo é apoiar e implementar os cursos de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Vale mencionar que essa conquista no âmbito da Educação no Campo veio como uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais desde a década de 1980, por uma educação que atenda às necessidades das populações do campo. Em outras palavras, essa luta foi justamente para compensar um pouco das mazelas que existiam e ainda permanecem nas escolas brasileiras localizadas no campo.

Sobre essas considerações, Oliveira (2017) faz alguns apontamentos importantes sobre as políticas públicas para a Educação no Campo, enfatizando que a criação de uma determinada política corresponde a um conjunto de demandas gerais para o campo. Todavia, as ações e programas são determinados pelo governo daquele contexto, podendo cumprir tais objetos de diversas formas, bem como,

pode atender a uma formação apenas de mão-de-obra mantendo a ordem vigente; pode ser para ampliar a alienação do trabalhador de seu resultado de trabalho; pode ainda servir à recriação camponesa e a construção de ações de autonomia para essas comunidades; pode servir simplesmente a

uma formação para a inserção do agricultor familiar no mercado (OLIVEIRA, 2017, p. 16).

Partindo dessas premissas, ficam evidentes as características da sociedade capitalista que estamos inseridos, e algumas questões sobre políticas/programas/ações sempre serão estabelecidas nesse viés: quem controla (Estado) e quem é controlada pelo Estado (classe trabalhadora).

Mesmo com esse intuito da sociedade capitalista, convém mencionar que, em termos de legislação, muitos avanços já ocorreram no que se refere à garantia da educação como um direito social (LOCATELLI; NUNES; PEREIRA, 2013). No entanto, é importante lembrar que, ainda se faz necessária a determinação das/nas lutas de classes para o aperfeiçoamento e a manutenção desses avanços, visto que, o panorama atual das políticas públicas educacionais se encontra instável, sobretudo, após o golpe parlamentar de 2016², momento em que a elite política e econômica se voltou para a destruição dos direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora.

No que tange à Educação Superior, destaca-se a criação (a partir de 2006) e expansão de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em várias universidades brasileiras. Dentre essa ampliação, o Estado do Tocantins foi contemplado com o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música nos campus de Arraias e Tocantinópolis (2014), com o mesmo objetivo dos demais: formar profissionais para atuar em escolas no campo.

Para atendimento dessa população composta majoritariamente de trabalhadores do campo, a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil funciona por meio da Alternância, e seu processo de ensino e aprendizagem ocorre em alternância de espaços e saberes: Tempos Universidades (TU), compreendidos como espaços onde se trabalha parte da carga horária do curso, envolvendo atividades mais de teor teórico tendo como ponto de partida a ementa de cada disciplina; e, Tempo Comunidade (TC), entendido como espaço onde se dá continuidade aos estudos com a outra parte da carga horária de vinte horas do curso com atividades de teor mais práticas. Ademais, a Educação por Alternância possibilita a conexão de conhecimentos nesses espaços, permitindo também a valorização das histórias, dos saberes, das culturas dos sujeitos envolvidos nesse processo, tendo em vista que essa dinâmica do curso corrobora para que o sujeito consiga estudar e,

² Deposição da Presidente da República Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional.

ao mesmo tempo, continuar trabalhando e residindo em suas comunidades (muitas delas distantes do município onde se localiza a universidade).

Assim, esta pesquisa partiu da seguinte tese: é compreensível que as discussões sobre as políticas públicas educacionais em relação à Educação no Campo, sobretudo, direcionadas à educação superior, têm sido um assunto recorrente nas últimas décadas (1990-2019). Entretanto, quando se pensa na educação que é oferecida a classe trabalhadora, percebe-se que há muito ainda a ser feito para de fato se alcançar uma excelência na qualidade da educação recebida, especialmente aos sujeitos ligados ao campo.

Por este prisma, Saviani (2018, p. 05) menciona que “a tarefa da educação é selecionar do conjunto das objetivações humanas produzidas historicamente os elementos essenciais que constituem a realidade humana própria de uma época determinada”. Essa fala também coaduna com o posicionamento de Bezerra Neto (2013), quando nos lembra que todas as pessoas têm direito aos conhecimentos construídos pela humanidade.

Nessa perspectiva, pensar a escolarização voltada aos sujeitos do campo nos remete a uma compreensão, antes de tudo, que os indivíduos que vivem nesse espaço são pessoas como outras que vivem na cidade – direito de acesso aos saberes –, pois o que os difere são os espaços aos quais pertencem. Todavia, são as condições materiais do lugar que vão trazer reflexos para mediação ou não desses conhecimentos, isso porque, “na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais” (MARX, 1973, p. 28-9).

Mesmo diante dos problemas que configuram o cenário das instituições no campo, “a educação para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital”, como diz Mészáros (2008, p. 13). Está aí a perspicácia no sentido de conduzir o processo de formação de professores, uma vez que sem essa compreensão das relações da sociedade capitalista, não se pode construir uma educação que promova de fato a formação humana.

Sobre essa questão, Santos (2012) explicita que a Educação no Campo, enquanto projeto educativo para classe trabalhadora rural, não pode ser compreendida fora do contexto das disputas entre os diferentes projetos, sobretudo, quando se pensa numa educação que objetiva a superação dos marcos da sociedade capitalista. Ademais, as particularidades e fragilidades da educação para o campo, bem como as especificidades de seus conteúdos não podem ser desconsideradas nessa luta, uma vez que o acesso ao

conhecimento é direito universal, e deve ser resguardado a todos, como bem pontuam Bezerra Neto, Santos e Bezerra (2016). No entanto, esse entendimento não foi e nem está sendo compreendido pelo atual governo (2019-2022) ao extinguir a – primeira e única – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, além de outras ações do Ministério da Educação (MEC) que afetam diretamente a classe trabalhadora.

Assim concebendo, as características do contexto da educação no campo exigem, antes de tudo, uma apreensão sobre a configuração da sociedade capitalista e suas relações, para que assim, se compreenda de fato qual a estrutura e qualidade desejável da educação, não somente nos princípios dessa modalidade de ensino, mas em todas. Isso porque, a educação em escolas localizadas no campo necessita de profissionais que pensem e trabalhem não somente a cultura local daquela comunidade, como também partir daquele contexto num processo de ampliação cultural e social, tendo em vista que a formação humana requer conhecimentos e saberes que possibilitem aos sujeitos as mesmas condições para viver em diferentes espaços.

Sob essas considerações, Saviani (2012) aponta que o professor deve garantir aos alunos o acesso a conteúdos necessários para a compreensão e participação ativa na sociedade, oportunizando as mesmas condições de conhecimentos daquele sujeito que vive na cidade, tendo em vista que vivemos numa sociedade capitalista.

Nesse entendimento, o autor ressalta que mesmo numa sociedade capitalista, deve-se promover uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante. Isso porque, acredita-se que a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação, fato que a torna histórica (SAVIANI, 2012).

Além disso, faz-se necessário também que a proposta de formação de professores seja pensada e direcionada na perspectiva de relacionar essa formação com a sociedade vigente, pois como bem argumentam Saviani e Duarte (2012, p. 5), “desenvolver o trabalho educativo para contribuir na superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista”; significa pensar em práticas pedagógicas que visem uma compreensão do todo (do particular para o geral). Nas palavras de Gasparin (2003, p. 04), esse movimento no ato educativo dar-se-á da seguinte maneira:

O movimento dialético parte da realidade empírica (baseada na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista), e por meios de abstrações (reflexões, teorias elaboração do pensamento), chegar ao concreto pensado (compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações).

Acreditamos que a formação de professores pensada nessa perspectiva contribui tanto para a formação do indivíduo, como também possibilita a difusão desses conhecimentos para outros sujeitos (alunos), o que pode possibilitar mudanças na forma de pensar e agir diante da sociedade capitalista. Sobre essa postura, Gasparin (2003) destaca que, quando o educador conhece a teoria que sustenta sua prática pedagógica tende a provocar transformações na sua própria classe (dos professores) e dos estudantes, tornando assim, o ato educativo mais significativo.

Mészáros (2008, p. 12) defende que a educação “deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação”. Todavia, faz-se indispensável, segundo ele, a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado.

Assim, a educação deveria ser pautada na emancipação humana, sobretudo que proporcione aos sujeitos uma transformação social. Não se deve esquecer “que educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo” (MÉSZAROS, 2008, p. 09-10). Assim concebendo e se posicionado, a Educação no Campo passa a ter sentido tanto para quem ensina (professor) quanto para quem aprende (aluno).

É nesse contexto que surge a necessidade de pensar acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com vistas a formar professores com uma visão histórica e política da educação, para que possam atuar com eficiência a partir da realidade do campo. Além disso, a Educação no Campo requer um olhar diferenciado acerca das políticas públicas educacionais no atendimento dos diversos povos do campo (agricultores familiares, assentados, acampados e trabalhadores assalariados rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos da floresta, comunidades tradicionais e quilombolas). Quando nos referimos às diversidades do campo, não estamos fazendo referência aos conhecimentos somente nessas especificidades, mas a partir delas. Como já

dito anteriormente, os saberes acumulados pela humanidade devem ser socializados para todos, independentemente de onde residam.

Dessa forma, torna-se salutar pesquisar como vem sendo ofertado e se o curso de Licenciatura em Educação do Campo considera a formação de professores nessa perspectiva do real e coletivo para o particular. Daí a importância, segundo Santos (2012), de compreender na história da Educação no Campo, o debate acerca das políticas públicas e como essas se configuram como direito e atendimento da educação para a população que vive no campo.

Portanto, acreditamos que o aprofundar os conhecimentos enquanto docente e pesquisadora na área da Educação no Campo constitui-se como elemento fundamental para a compreensão de alguns questionamentos sobre a efetividade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, além de poder também contribuir para o campo de debate da educação no Brasil, tendo em vista que no Estado do Tocantins as produções acadêmicas nessa perspectiva ainda não são tão expressivas, e isso é fator de grande motivação.

1.4 Percursos metodológicos da pesquisa

A pesquisa de cunho científico exige uma fundamentação epistemológica, um posicionamento teórico do pesquisador e uma visão de mundo sobre a temática a ser investigada. Gramsci (1978) argumenta que a reflexão teórica acerca do objeto de pesquisa é importante no sentido de conhecer o contexto e poder intervir naquela realidade, pois o método de pesquisa se caracteriza – enquanto práxis – como a unidade entre teoria e prática que busca formular novos conhecimentos para a compreensão da história. Sob essas considerações, Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 252) mencionam que:

[o] conhecimento do método se faz necessário quando alguns setores da academia, juntamente com a maioria dos movimentos sociais defendem que os cursos voltados para a formação de educadores do campo tenham por objetivo a transformação social, visando à construção de uma sociedade igualitária, baseada nos princípios do homem novo proposto por educadores socialistas como Makarenko e Pistrak, para quem a escola deveria estar a serviço da classe trabalhadora.

Bezerra Neto (2011), fazendo referência a algumas considerações de Marx, menciona que o sujeito da pesquisa tem um papel fundamental e ativo no processo, sobretudo na compreensão da essência, da estrutura e de sua dinâmica; mais precisamente,

ter um conhecimento de objeto de pesquisa no sentido de poder analisá-los em suas diferentes formas de desenvolvimento com eficiência. E destaca ainda que, nesse processo, podemos utilizar os mais variados instrumentos/técnicas de pesquisa, desde a análise documental até as formas diversas de observação, entrevistas entre outros.

Vale mencionar que, quanto à perspectiva teórica desta pesquisa, enseja-se aqui desvelar o objeto de estudo numa concepção a partir da realidade concreta, procurando relacionar esse contexto com a sociedade na busca da compreensão desse movimento da formação humana em sua totalidade. Essa apreensão se dá pelo fato da advertência de autores que estudam a temática, enfatizarem os riscos que corremos ao enveredarmos nesse caminho. Isso porque,

[...] esse tipo de pesquisa apresenta sérios perigos metodológicos, porque se o envolvimento do estudioso é fácil, o difícil é produzir um resultado final crítico e proveitoso. Frequentemente, o pesquisador resvala-se de reducionismos teóricos, tais como particularismo, culturalismo ornamental, saudosismo, personalismo, descrição laudatória ou apologética (NOSELLA; BUFFA, 2012, p. 134).

De tal modo, temos a consciência de que o desenvolvimento de um estudo nessa obliquidade não é uma tarefa muito fácil, maiormente, quando o pesquisador não teve a oportunidade, antes da pesquisa, de ter uma relação direta com tal conhecimento ou, melhor dizendo, não possuiu uma “familiaridade” em seu processo de escolarização. É um processo complexo, mas será necessário navegar por este caminho, pois se entende que mesmo não sabendo trilhar de forma eficiente, tal enfoque se organiza num referencial consistente em que possibilita a compreensão da dinamicidade das relações que permeiam todo esse movimento da prática social, buscando encontrar respostas para os questionamentos deste objeto de estudo e de tantas outras questões que foram compreendidas de maneiras equivocadas na trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora.

No que tange aos caminhos teóricos escolhidos, o materialismo histórico dialético é uma vertente que contribui para desvelar a realidade, busca entender o contexto a partir de suas contradições e relações entre a singularidade, particularidade e universalidade. Em outras palavras, caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida do ser humano em sociedade. Nesse sentido, Masson (2012) ressalta que essa corrente tende a compreender o real a partir do desenvolvimento histórico e de sua origem, apreendendo os indicadores que possibilitam sua compreensão na totalidade, e isso

ocorre porque o “método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta” (GADOTTI, 2001, p. 24).

Nesse sentido, é possível afirmar que trabalhar numa perspectiva do método dialético não é algo fácil, precipuamente, porque exige uma análise do fato em estudo não só do ponto de vista local, mas a partir de outros fatos em movimento na sociedade. E, nesse desiderato, para estudo do curso de Licenciatura em Educação do campo é importante pesquisar o lugar, as categorias e os contextos que emergem a sua materialização.

É evidente que sem apreender a historicidade de tal fato e as condições da vida material e suas relações, não é possível a compreensão da formação humana. Sobre essa questão, Marx (1973, p. 09) aponta que “não é a consciência do homem que determina a sua existência, mas, ao contrário, sua existência social é que determina a sua consciência”. Partindo-se dessa premissa, a realidade existe independente das nossas vontades. Assim, conhecer o curso de licenciatura em Educação do Campo a partir de sua realidade se torna elemento fundante para desencadear as discussões para a compreensão de seu funcionamento.

Não obstante tais iniciativas, a perspectiva teórica foi associada a outros procedimentos metodológicos/técnicas/instrumentos como: questionários para diagnóstico de perfil de acadêmicos; análise do Projeto Político Pedagógico (PPC) do respectivo curso; e, entrevistas semiestruturadas com acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Trata-se de uma metodologia que permite que se descubra e se relacione vários acontecimentos durante a realização do estudo, tornando assim, mais precisas as informações pesquisadas e necessárias para o alcance dos objetivos da pesquisa. Sobretudo, as suas características de investigação exploratória e descritiva, constituem-se na abordagem adequada para estudar tal temática.

A escolha desse campus como *locus* da pesquisa deu-se porque se tratar de um curso que tem como proposta a formação de professores da classe trabalhadora. Além disso, se constitui como uma das primeiras experiências de curso em Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Música e Artes Visuais no Brasil e no Estado do Tocantins.

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu em três etapas: a) Diagnóstico e análise do perfil dos acadêmicos ingressantes; b) análise do PPC do curso; e c) entrevista com

acadêmicos e egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo no campus de Arraias.

Sobre a logicidade da pesquisa, Frigotto (2010, p. 82) pontua que “a dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditória, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Além disso, nos chama atenção que trilhar esse caminho requer o rompimento sobre a maneira de refletir as questões ideológicas dominantes, pois segundo ele, são condições importantes para orientar, sobretudo, estabelecer uma relação dialética de investigação (FRIGOTTO, 2010).

Na mesma linha de compreensão, Martins (2006, p. 10-11) aponta que:

[...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmagens, fotografias etc. !!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos bastam fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção às descobertas múltiplas determinações ontológicas do real.

Partindo de tais considerações, compreender a realidade concreta em sua totalidade se constitui na apreensão da análise do objeto em seus aspectos da singularidade, particularidade e universalidade, pois somente trilhando esse caminho é provável uma aproximação de todas as informações que compõem o contexto investigado. Compreende-se, no entanto, de acordo com a perspectiva aqui assumida, que principiar a identificação dos sujeitos protagonistas do curso é o ponto de partida.

Martins (2006, p. 14) aponta que a pesquisa nesse ponto de vista,

[...] pressupõe como ponto de partida, a apreensão do real imediato, isto é, a apresentação inicial do todo, que convertido em objeto de análise e por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão tipo superior, expressa no concreto pensado. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais como imediatez, mas em sua totalidade concreta.

Com base nessa compreensão, realizamos inicialmente um mapeamento no intuito de conhecer as características dos estudantes do curso. Para tal, aplicamos um de questionários semiestruturado (com questões abertas e fechadas) com todos os alunos que

frequentavam o curso naquele momento (janeiro/2019), sobretudo, porque, partimos da hipótese de que estudantes ingressantes nesse curso apresentam características socioeconômicas e culturais não concebidas pela proposta do curso (PPC). Dessa forma, para arguir e analisar tal proposição, foi aplicado o questionário em que foram analisadas questões, tais como, aspectos gerais sobre o perfil pessoal, a vida acadêmica e o trabalho.

A coleta de dados foi realizada em janeiro de 2019 com uma amostra de 193 estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo que iniciaram o curso nos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 (os alunos ingressantes em 2019.2 se matricularam em dezembro de 2019 e começaram a frequentar a universidade em janeiro de 2020).

Os discentes foram abordados em sala de aula em momento do Tempo Universidade e os objetivos da pesquisa e a importância de suas colaborações nesse estudo foram explanados. Após a aquiescência, os questionários foram distribuídos em cada turma, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido, para a assinatura de cada aluno participante. Vale dizer que todos os alunos do curso foram convidados a participar da pesquisa e a adesão foi voluntária. Segue o número de participantes por turma.

Tabela 1. Estudantes da LEdoC que responderam o questionário.

Ano de Ingresso	Período	Quantidade
2018	2º	42
2017	4º	43
2016	5º	46
2015	7º	38
2014	8º	24

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Posteriormente, esses dados foram tabulados por turma e transformados em gráficos, tabelas e quadros. O intuito foi trazer as características do particular para o todo o que, para Martins (2006, p. 14), possibilita “a compreensão da realidade resultante do metabolismo homem-natureza produzida pela atividade em sua complexidade e movimento”.

Ainda sobre essa questão, Martins (2006, p. 15) complementa que esse procedimento metodológico pode assim ser resumido: “parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto,

isto é, à complexidade do real que apenas pode ser captada pelos processos de abstração do pensamento”.

Outro momento do trabalho foi o da realização da pesquisa documental – que se assemelha à bibliográfica – a partir dos estudos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Arraias (PPC, 2013). O que diferencia as duas pesquisas é a natureza das fontes: a *documental* vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico como documentos de arquivos, atas de reuniões, relatórios, boletins, jornais, gravações, pareceres, fotografias, entre outros documentos (GIL, 2009); e, a *bibliográfica* faz uso de materiais que já passaram por esse processo.

Assim,

[a] pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador. (SILVA et al., 2009, p. 4556).

Nessa concepção, estudar documentos implica analisá-los a partir do ponto de vista de quem os produziu. Isso requer habilidade e capacidade por parte do pesquisador para não comprometer a veracidade da sua pesquisa. Para Flores (1994), os documentos são fontes de dados em estado bruto, possuindo deste modo, a característica de poderem ser lapidados pelo investigador, o que implica num conjunto de transformações, operações e verificações. Ou seja, é o pesquisador que irá trabalhar os dados de acordo com a finalidade de sua pesquisa.

Assim sendo, como aponta Silva et al. (2009, p. 4557-8), esse trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro de *coleta de documentos* e outro de *análise do conteúdo*. A coleta de documentos

apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a

importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado. (IDEM, p. 4558).

Estas considerações são importantes na medida em que temos o contato com o documento, pois permite um melhor olhar sobre dados e informações. Entretanto, é importante também que esses dados sejam analisados de uma maneira mais acurada, no sentido de poder colaborar com os questionamentos e o objeto de pesquisa. Isto é, a pesquisa documental não pode ser vista de forma simplista com o olhar somente no documento, como também na contextualização, partindo do princípio da análise do conteúdo que permite interpretar as informações que vêm ou não ao encontro dos objetivos da pesquisa.

A análise de conteúdo é para Bravo (1991) e Triviños (1987) a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental e constitui-se como meio para estudar as comunicações entre os homens enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas. (IBIDEM, p. 4558).

Além da investigação a partir da aplicação de questionários semiestruturados e da análise documental, para atingir os objetivos da pesquisa realizamos entrevistas com discentes e egressos do curso da LEdoC da UFT/Arraias. Tal técnica é uma das mais utilizadas no método do materialismo histórico-dialético. Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 17),

[a] entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo.

Ainda, como destacam Fiorentini e Lorenzato (2009), a entrevista se configura como um instrumento flexível, frequentemente presente nas pesquisas educacionais. Isso porque, em virtude dessa flexibilidade,

[o] pesquisador, pretendendo aprofundar-se sobre um fenômeno ou questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplado durante a entrevista, [e pode], de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem dos mesmos e, inclusive, formular questões não previstas inicialmente (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 121).

Desse modo, a entrevista realizada se baseou em um roteiro que delineou as perguntas nas quais possibilitou uma ampliação da discussão das questões, desde aspectos gerais sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo como também a prática da Alternância, a relação entre o estudante trabalhador e o curso, e, ainda, sobre o perfil dos participantes.

O critério para a escolha dos estudantes foi abordar um discente de cada Comunidade Integradora, denominada inicialmente do curso como local (ponto de referência) a cidade onde os professores e alunos se reúnem com o objetivo de realizarem as atividades propostas para o Tempo Comunidade. Deste modo, 30 (trinta) indivíduos participaram das entrevistas, sendo 04 (quatro) estudantes de cada período (onde se aplicou o questionário) por comunidade integradora de municípios diferentes, totalizando 20 estudantes, e 10 (dez) egressos. Desses 04 (quatro) de cada período, 02 (dois) atuavam como professores e 02 (dois) em outras áreas/atividades.

Essa amostra de discentes possibilitou a apreensão de informações em todas as comunidades integradoras, e relatos de experiências desde a implantação do curso até essa pesquisa, além de possibilitar a compreensão mais acurada de como vem ocorrendo a consolidação do curso e, ainda, identificar os desafios nesse processo. As entrevistas foram realizadas no ano de 2019 e as respostas dos entrevistados foram gravadas em áudio e depois transcritas.

Para a apresentação das análises, utilizamos a fundamentação teórica para elucidar trechos das conversas ou recortes dos protocolos das transcrições das entrevistas, contemplando registros verbais orais. A partir das análises, os resultados foram organizados de forma a contemplar os objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Em suma, a perspectiva teórica e metodológica deste estudo se estabelece como elemento crucial, uma vez que o conhecimento da realidade concreta a partir das relações entre o micro e macro busca entender os sujeitos inseridos nesse contexto. Ou seja, do particular (realidade onde está inserido o curso) para o geral (analisa as questões gerais com sociedade) e retoma ao particular (Curso de Educação do Campo em Arraias) em sua materialização.

1.5 Da distribuição dos capítulos

Para uma melhor organização de leitura, além da introdução que apresenta elementos inerentes a pesquisa e ao pesquisador, este texto apresenta outros quatro capítulos. No capítulo intitulado “Breve retrospectiva de políticas públicas de formação de educadores para o campo e suas pesquisas”, apresentamos inicialmente alguns estudos realizados de teses e de dissertações, no sentido de conhecer e compreender o que vem sendo estudado na política de formação de professores para o campo no Brasil.

No capítulo “A Licenciatura em Educação do Campo, campus de Arraias-Tocantins: o contexto da investigação”, partimos da realidade do campo de investigação e a contextualização da Educação no Campo, buscando compreender a necessidade desse curso de licenciatura na região para o atendimento da população da classe trabalhadora. Em seguida, analisamos se a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo expressa as expectativas e as peculiaridades culturais a partir da realidade dos sujeitos que vivem no campo, evidenciando como tal proposta concebe a Educação por meio da Alternância. Trazemos também um diagnóstico das características dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo em questão, assim como, elucidamos alguns aspectos organizativos dos processos pedagógicos do curso – Comunidade Integradora.

“A relação entre trabalho, Educação no Campo e a Pedagogia da Alternância” intitula o capítulo que versa sobre trabalho vital e como princípio educativo, enfatizando a relação entre o Trabalho, Educação no Campo e Educação por Alternância em sua totalidade social, no sentido de apreendermos tais relações para a formação da classe trabalhadora, para a entendermos como se estabelece a relação do trabalho dos estudantes com o curso de Licenciatura.

E, no capítulo denominado “A análise da materialização do curso de Licenciatura em Educação do Campo sob a ótica dos protagonistas – estudantes”, procuramos mencionar outros achados da pesquisa nas entrevistas realizadas. Para isso, trazemos recortes das falas dos estudantes, articulando com elementos sobre os aspectos gerais sobre o curso, a prática da Pedagogia da Alternância, o trabalho dos estudantes, além de algumas considerações no que tange aos egressos e suas condições na atualidade. Por último, apresentamos aspectos relevantes e os desafios do curso de Licenciatura em Educação no Campo.

2. BREVE RETROSPECTIVA DE POLITICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O CAMPO E SUAS PESQUISAS

Neste capítulo, apresentamos uma breve retrospectiva das políticas de formação de educadores para o campo, buscando enfatizar a produção teórica sobre os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, com ênfase nas pesquisas no campo de investigação. Para tal propósito, primeiramente buscamos conhecer e compreender a construção teórica que vem se consolidando nos cursos ofertados via Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo e como este programa se constituiu.

2.1 Os Cursos de Licenciaturas de Educação do Campo do Brasil

Uma breve retrospectiva da literatura da área já elucida que as políticas públicas para formação de educadores para a educação no/do campo no Brasil se materializaram a partir das iniciativas dos movimentos sociais, num contexto geral, e por meio de educadores que lutaram e lutam pelos direitos básicos da classe trabalhadora do meio rural. Sobretudo, porque “o processo de exclusão social, político e econômico acompanha a história do Brasil desde o seu surgimento, como se fosse condição inerente desta sociedade, firmada sob o caráter elitista” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 137).

E, deste modo,

[p]autada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo” (MOLINA, 2015, p. 150).

Essas políticas tão aludidas e defendidas pelos movimentos sociais ecoaram na articulação e efetividade de alguns programas voltados para a formação desses educadores. Entre eles, merecem destaque o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), criado em 1998, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2006.

O Pronera foi um dos primeiros programas de formação inicial e continuada de professores/as de áreas da Reforma Agrária na oferta de cursos de Pedagogia da Terra e Magistério destinados à população do campo. Segundo Santos e Silva (2016, p. 139),

[...] o respeito aos movimentos sociais e a valorização dos sujeitos camponeses, fez do PRONERA uma importante referência para entender o debate acerca da Educação do Campo no Brasil, pautado na autonomia dos trabalhadores/ as e na necessária articulação entre universidades e movimentos sociais e sindicais.

E, a formação de professores via Pronera promoveu várias discussões no que tange a atendimento das pessoas do campo, suscitando assim outras ações de formação de educação para o espaço rural. Ademais, no que se refere a sua atuação,

[a] formação docente no Pronera acontece em pelo menos três frentes. A primeira diz respeito às práticas formativas de educadores para atender as necessidades dos projetos de alfabetização e escolarização de adultos. A esses se agregam os cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério. A segunda nos informa do conjunto massivo de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros. A terceira diz respeito à formação para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio por meio dos cursos de Licenciatura. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 231).

Outro programa para a formação de professores/as por área de conhecimento para a população do campo que também se estruturou foi o Procampo, criado em 2006 por meio do Ministério da Educação com iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, subsidiada por proposta elaborada por um Grupo de Trabalho instituído na II CNEC. Destarte, o programa surgiu como fruto de demandas a partir das especificidades e carências de formação de professores para o campo e objetivava:

[...] oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas; 2. Formação de Educadores; 3. Educação Profissional e Tecnológica; e 4. Infraestrutura. (MOLINA, 2015, p. 146-7)

Assim sendo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil se configurou como uma das grandes conquistas dos movimentos sociais no que se refere à

qualificação dos profissionais da educação no/do campo e para os trabalhadores deste espaço, devido a sua configuração de oferta.

De acordo com os estudos de Molina (2015), após a formulação da proposta, foram lançados projetos pilotos em quatro instituições públicas de ensino superior (com indicações dos movimentos sociais), convidadas a participar – devido seus envolvimento e experiência em ensino, pesquisa e extensão na área, sendo elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

As experiências nessas instituições possibilitaram a ampliação de cursos de Educação do Campo. Deste modo, novos editais (para Universidades apresentarem propostas de cursos) foram lançados em 2008, 2009 e, o último, em 2012 (Edital Chamada Pública nº 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC).

A Universidade Federal do Tocantins apresentou 02 (duas) propostas para Licenciaturas em Educação do Campo, nos campus de Arraias e Tocantinópolis, assim como outras instituições do país. As propostas dos cursos em questão objetivaram formar professores para o exercício da docência na área de conhecimento Códigos e Linguagens nos anos finais do ensino Fundamental e Ensino Médio, com foco em Artes-Música e Artes Visuais, em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo (PPC, 2013).

Segundo Araújo (2018), tais habilitações possibilitam a atuação de professores em escolas localizadas no campo de forma interdisciplinar, além de contribuir de maneira significativa nessas áreas no estado do Tocantins, principalmente nas escolas situadas no campo. Para Santos e Silva (2016, p. 139), este programa, enquanto política pública,

[...] contribui para o debate em torno das questões educacionais que devem ser, com seriedade, amplamente discutidas pelo governo brasileiro. Como verificado na história do país, a política educacional, até então destinada ao campo, considerou tal espaço, apenas a extensão da cidade, de modo que, a instituição escolar, os currículos, as histórias, identidades e memórias de educadores/as foram constantemente desconsideradas.

É importante salientar que todas as políticas de formação de professores para atuação em escolas localizadas no campo foram conquistadas ao longo das várias reivindicações em conferências, como: a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em 1998; II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em

2004; além de seminários, grupos de estudos e debates por uma educação que pudesse atender a população do campo, no sentido de garantir aos educadores do campo o acesso e a permanência a universidade. E, assim, essa política de formação de professores tem se constituído como uma das ações viáveis para qualificação inicial e continuada, favorecendo o desenvolvimento de uma educação mais próxima da realidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, possibilitando de certa forma a difusão do conhecimento para além daquele lugar.

Assim sendo, a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil funciona por meio da Educação por Alternância, onde o processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Além da alternância de espaços físicos, há possibilidades da troca/alternância de saberes, uma vez que essa dinâmica não ocorre somente com uma perspectiva metodológica, mas como meio que viabiliza a mediação do conhecimento em que considera os espaços, os sujeitos, as realidades, as comunidades, as contradições. Enfim, permite uma integração de elementos favoráveis para a formação dos sujeitos da classe trabalhadora.

Noutras palavras, a Educação por Alternância possibilita a conexão de conhecimentos, a valorização das histórias, dos saberes e das culturas dos sujeitos envolvidos nesse processo, tendo em vista ainda que permite ao sujeito trabalhador estudar e trabalhar sem sair definitivamente de sua comunidade de origem, e, sua realidade, experiências de vida e cultura também podem ser integradas a seus estudos.

A formação específica dos educadores/as do campo pode significar garantias de práticas coerentes com os valores e princípios da educação do campo, reconhecendo as relações sociais que ali se estabelecem e tantos outros aspectos que apontam o território campestre, não como extensão da cidade, e sim de valorização das formas de vida, desejos e trajetórias. Por outro lado, não se pode analisar tal formação somente na perspectiva de valorização dos saberes da comunidade. É preciso compreendê-la, especialmente, na dimensão da autonomia e na organização de outra sociedade que enfrente qualquer forma de opressão. Neste sentido, as demandas que se fazem presentes nas escolas do campo, necessitam de educadores/as cuja formação os possibilite entender a atual realidade do campo. Um campo pressionado pelo modelo econômico excludente e que exige dos seus sujeitos, educadores e lideranças dos movimentos sociais, uma intensa capacidade de resistência. Esse é mais um dos objetivos do Procampo na defesa da educação do campo (SANTOS; SILVA, 2016, p. 139).

Atualmente, há no Brasil 42 cursos de Licenciatura de Educação do Campo em diversas áreas de conhecimento. É um número bastante significativo, se levarmos em conta todo o processo de lutas para tal conquista no contexto histórico, além dos desafios para o início, implantação e ampliação nas universidades. Assim, faz-se necessário que tais conquistas sejam fortalecidas. Isso porque,

[...] uma educação voltada para a formação de educadores do campo não pode ser ameaçada no contexto histórico e político atual em que a formação inicial e a continuada se encontram precarizadas, pelo corte de investimentos na área educacional brasileira. Por isso, as políticas de formação de professores voltadas à Educação do Campo no cenário vigente precisam se fortalecer e lutar por mais formações e qualidade no ensino dessa área (ARAÚJO, 2018, p. 102).

Não há dúvidas de quão importantes são as ações no âmbito da formação de professores para o campo, no entanto, também temos consciência das medidas e dos rumos que a educação vem tomando e que esses podem atingir drasticamente a efetivação desses cursos, reverberando em impactos no que tange a sua qualidade e na efetivação do modelo de alternância.

E, a situação econômica, política e social nesses últimos anos (a partir do golpe de 2016) é algo preocupante, pois vem acompanhada de diversos retrocessos que afetam diretamente a educação como um todo e, principalmente, a educação da classe trabalhadora e daquela que vive no campo de forma mais incisiva, sobretudo após as eleições de 2018. Um exemplo evidente foi a extinção da SECADI (responsável pelos programas, ações e políticas para a Educação do Campo), como já citado anteriormente.

Muitos desses retrocessos atingem diretamente a classe trabalhadora em seus direitos sociais e entre eles podemos mencionar: reforma trabalhista, com retirada de direitos essenciais, a muito custo conquistado pela classe trabalhadora; congelamento por 20 anos das despesas essenciais, o que tem ocasionado fortes reduções de investimento nas áreas essenciais, sobretudo, saúde e educação; discussões sobre a liberação da educação domiciliar e projeto “escola sem partido”, que visa o cerceamento dos professores no direito de ensinar; a reforma da previdência; os cortes de verbas das universidades e Institutos Federais de Educação; bem como, o corte de bolsas para pesquisadores em todas as áreas de ensino. Esses problemas afligem a classe trabalhadora e provocam o aumento do desemprego, da desigualdade e da pobreza. Problemas que não nos debruçaremos nessa pesquisa, mas que merecem outras mais acuradas.

Quando analisamos o “Programa de governo” atual (2019-2022) na área da educação brasileira, percebemos que estamos vivendo uma situação instável e caótica, dado a falta de conhecimento no que se refere às questões da educação. Desde início do governo atual, liderado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro e pelos ministros Paulo Guedes e Sérgio Moro (intitulados popularmente de super-ministros devido a suas relevâncias e influências no governo), muitas incertezas permeiam as discussões e ações, fruto de uma postura governamental de ataque à livre expressão e à autonomia educacional. Dentre os principais ataques, temos: discursos em defesa do “Golpe de 1964 e da Ditadura Militar”; retirada de conteúdos/temas importantes para o aprendizado escolar em editais de seleção de obras do Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD), bem como tentativas de ideologização dos livros didáticos com os conteúdos defendidos pela extrema direita; solicitações para que escolas filmassem seus alunos cantando o Hino Nacional com a defesa do slogan da campanha eleitoral do presidente; ou seja, foram muitas ideias e discussões que geraram muitas confusões e tensões (com falas e pedidos num dia e, logo em seguida, cancelamento do solicitado alegando que foi mal compreendido) até entre os próprios integrantes da atual gestão.

Nos anos de 2019 e 2020, as universidades públicas foram alvo de cortes de verbas e contingenciamento orçamentário por parte do governo federal. A perseguição do ofício de professor pelos últimos ministros³ da Educação que pouco compreendem o contexto educacional federal – além de outras ações –, tem comprometido o bom andamento das universidades no ensino, pesquisa e extensão. Ademais, declarações do atual (2020) Ministro de Educação, o economista Abraham Weintraub, para justificar os cortes orçamentários (ainda em 2019), mencionando que as universidades não fazem pesquisa e, sim, promovem “balbúrdia”, provocaram desconforto e revolta, pois depreciam a imagem dos professores universitários. Em outra declaração, o Ministro fez referência às pesquisas e tecnologias das universidades fazendo ilações, como se essas fossem utilizadas apenas para cultivo de plantações de maconha⁴ existentes nesses espaços. Foram acusações desmedidas, generalistas, sem apresentação de provas e que não foram desmentidas a

³ Nos dois últimos anos, dois ministros estiveram à frente do Ministério da Educação: Ricardo Vélez Rodríguez, de janeiro a abril de 2019 e Abraham Weintraub, de abril de 2019 até o momento (maio de 2020).

⁴ Fala do ministro: “há plantações de maconha, mas não são três pés de maconha, são plantações extensivas de algumas universidades, a ponto de ter borrifador de agrotóxico. Porque orgânico é bom contra a soja para não ter agroindústria no Brasil, mas na maconha deles eles querem toda tecnologia à disposição”. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/22/weintraub-ha-plantacoes-extensivas-de-maconha-em-universidades-federais.htm>>. Acesso em: 30 de dez. de 2019.

posteriori. Desse modo, estamos vivendo num momento muito crítico (2019-2020), onde o governo federal ainda não demonstrou (com)ciência dos direitos sociais garantidos constitucionalmente no que tange à educação, bem como não a respeita. Vivemos um momento de incertezas.

Esse cenário nem um pouco otimista reverbera nas discussões sobre a materialização do curso da LEdoC, e o quanto essas medidas e posturas governamentais estão afetando-a.

Destarte, o campo desta pesquisa se constitui sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música na Universidade Federal do Tocantins, no campus de Arraias. Outrossim, é relevante trazermos estudos que abordem a formação de professores no Brasil, no sentido de contextualizar e, assim, entender o todo. O conjunto dessas informações nos alça de certo modo a pensar sua realidade empírica.

2.2 As pesquisas sobre os Cursos de Licenciaturas de Educação do Campo do Brasil

Partindo das premissas expostas no item anterior, o nosso propósito aqui também é apresentar uma breve revisão literária a respeito das pesquisas acumuladas no que se refere aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, visto que, a materialização desta proposta de formação inicial já completou uma década. E isso, de certa maneira, favorece a existência de um número considerável de pesquisas que descrevem e analisam essa implantação e efetivação.

Assim, no intuito de apontar a diversidade de discussões e estudos nessa área, são apresentadas aqui sínteses de algumas pesquisas publicizadas (em formas de artigos, dissertações de mestrado e teses) que versam sobre os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo realizados no Brasil, no período de 2007 a 2018. O recorte temporal desse período se justifica pelo início dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo implantados no país.

E, a análise das pesquisas realizadas no âmbito dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo busca explicitar as temáticas, os objetivos, bem como, os resultados de tais estudos. Para o levantamento, fizemos uma pesquisa por meio da palavra-chave “Curso de Licenciatura em Educação do Campo” nos dados de base de dissertações de mestrado e doutorado no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nessa pesquisa primeira, um montante de 1.000 (mil) trabalhos que continham essa expressão no período de 2007 a 2018 foram detectados, e, desse total, identificamos 64 (sessenta e quatro) trabalhos referendados sobre a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, sendo 48 (quarenta e oito) pesquisas de mestrado e 16 (dezesesseis) de doutorado.

Assim, apresentamos a seguir a síntese de algumas dessas pesquisas, com base em seus resumos, num processo de ciência do que se tem investigado sobre a LEdoC, para depois chegarmos ao foco desta pesquisa no contexto do Estado do Tocantins.

“Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo” intitula a pesquisa de Santos (2011), que analisa os fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo, dando ênfase a formação de professores, a multidisciplinar por área do conhecimento, numa perspectiva marxista.

Santos (2011) menciona que

[...] os projetos da Licenciatura em Educação do Campo têm incorporado esses princípios e orientado a formação de professores, em termos de fundamentação teórico-metodológica, àquele ideário. Diante dessa afirmação, impõem-se como necessidade a crítica rigorosa a esses ideários, articulada à construção de proposições superadoras na formação dos educadores no campo ou cidade.

O autor defende uma formação de professores que valorize “a transmissão/apropriação do conhecimento em suas formas mais ricas e universais na educação escolar” e que, para isso, “é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, assim como para o avanço da organização das lutas da classe trabalhadora em direção à possível emancipação da humanidade” (SANTOS, 2011, p. 08).

Silva (2013) traz um estudo sobre “A formação política do educador do campo: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília” em que pesquisa as contribuições da prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília na formação política do educador do campo. Para discutir tal temática, o autor analisa duas categorias básicas: “formação política como despolitização” e “formação política como politização”. Ele assim define essas categorias:

A primeira foi decomposta nas seguintes dimensões: valores transmitidos pela escola formal – individualismo, competitividade, relação hierárquica; democracia representativa – apatia política, controle ideológico, exclusão social, dominação; ensino superior e formação alienada do trabalhador – fragmentação do conhecimento, visão técnica

do conhecimento, pragmatismo, submissão e exclusão; escola capitalista – neutralidade científica, formação técnica, alienada, desconectada da realidade de vida dos estudantes, conteúdos hierárquicos e controle (SILVA, 2013, p. 08).

A segunda categoria foi desmembrada nas dimensões: Educação do Campo como prática social em processo – luta social, formação para além da sala de aula, perspectiva da transformação social; valores – solidariedade, cooperação, visão política do conhecimento; democracia participativa – emancipação social, soberania popular, construção coletiva do projeto social; pedagogia socialista – conteúdos não hierárquicos, ligação com a realidade de vida dos estudantes, relação não hierárquica entre docentes e educandos; formação do intelectual orgânico – formação para a organização social, formação para a capacidade de direção, capacidade de discussão dos problemas no coletivo, práxis teórica e visão de classe (SILVA, 2013, p. 08).

Nas palavras do autor, os resultados evidenciaram a

existência de práticas inovadoras e politizadoras na forma da organização pedagógica e do ensinar, mas também foram encontradas práticas despolitizadoras, que podem ser caracterizadas como reacionárias em relação à proposta do curso. No entanto, estas práticas pedagógicas despolitizadoras não afetaram negativamente o processo de formação política dos estudantes no curso, embora indiquem contradições intrínsecas à experiência docente na universidade (SILVA, 2013, p. 08).

Costa (2013), em sua pesquisa de mestrado denominada “Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná”, objetivou investigar e analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) formulados com vistas à implantação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná, destacando suas especificidades e particularidades. A pesquisa analisa se os projetos cumprem os critérios propostos na formulação de políticas de educação superior para os povos do campo, isto é, se a formação inicial para educadores do campo está de acordo com o debate acumulado nos movimentos sociais do campo, respeitando os princípios e o processo desenvolvido nessa perspectiva.

Nessa pesquisa foram analisados 04 (quatro) Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná (IES): Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, e, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Segundo Costa (2013, p. 05), “a análise dos PPP buscou a identificação dos cursos, sujeitos envolvidos, justificativas para oferta, objetivos e organização curricular, tangenciando as metodologias e concepções políticas pedagógicas”.

Nas considerações finais, a autora ressalta que as propostas de políticas públicas que vêm sendo

[...] construídas pelos povos do campo, por meio de suas organizações de classe e de luta. O Estado burguês nesse contexto é tensionado pelos movimentos sociais para reivindicar legalmente direitos básicos como o da educação. Os cursos de licenciatura em Educação do Campo expressam o resultado como política pública dessa tensão (COSTA, 2013, p. 05).

O estudo “Os desafios da licenciatura em educação do campo no IFPA campus de Abaetetuba/PA”, realizado por Bentes (2014), teve como objetivo identificar os principais desafios que impedem o funcionamento adequado do curso e contribuir para o aprimoramento de políticas públicas para a educação do campo, no que se refere à formação de professores.

A autora apresentou, inicialmente, considerações importantes sobre o papel do estado na sociedade moderna, abordando sua relação com os movimentos sociais por uma educação que atenda suas necessidades. Em seguida, trouxe também os antecedentes históricos da política da Educação do Campo e os desafios do curso no Campus de Abaetetuba, sob a visão dos sujeitos envolvidos (BENTES, 2014).

Esses dados

[...] apontaram que os desafios enfrentados pelos envolvidos no curso em questão apresentam-se de ordem pedagógica e de infraestrutura, o que compromete em parte, a qualidade da formação. No entanto, a implementação do curso no município representa um ganho considerável para o movimento que luta Por uma Educação do Campo, principalmente, porque há inúmeras comunidades que estão localizadas na área rural no município e a proposta da licenciatura é de formar professores para atuarem com base na valorização na valorização da cultura dos sujeitos do campo (no caso de Abaeté é a cultura ribeirinha), revertendo uma questão séria da educação brasileira que é a imposição da cultura urbana no meio rural por meio da educação (BENTES, 2014, p. 08).

Em sua pesquisa de dissertação, intitulada “Licenciatura em educação do campo: um processo em construção”, Sagae (2015) buscou – a partir das histórias de vida dos estudantes egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO-PR – investigar os caminhos que eles têm percorrido e as contribuições da Licenciatura em sua formação pessoal e profissional. A partir das entrevistas realizadas com os estudantes egressos, “foi possível perceber a importância que o curso de Licenciatura em Educação do Campo teve na vida dessas pessoas, dando condições para que elas permanecessem no

campo e continuassem na luta para consolidar este processo que ainda está no início” (SAGAE, 2015, p. 11). Segundo a pesquisadora,

a participação dos movimentos sociais na construção e acompanhamento do curso de Licenciatura em Educação do Campo também se demonstrou de fundamental relevância. Alguns aspectos apontados evidenciaram questões que exigem reflexão e aprofundamento no debate da própria estrutura da Licenciatura, como a questão da formação por área e a regulamentação da profissão de Educadores do Campo, além da habilitação por área de conhecimento (SAGAE, 2015, p. 11).

Além disso, a autora frisou também que:

o pano de fundo das reflexões deste estudo são as condições conjunturais da vida no campo e a necessidade de se pensar a educação nesse contexto. Entendemos que esta Licenciatura justamente nasce da necessidade de pensar um campo com gente e com cultura. As “vozes dos sujeitos” da pesquisa retratam de forma objetiva o papel que esses sujeitos ocupam no contexto histórico em que nos encontramos: de luta, de desafios, de necessidade de posicionamentos políticos e de continuidade na construção das políticas públicas que garantam dignidade aos povos do campo (SAGAE, 2015, p. 11).

Horacio (2015) – em pesquisa de mestrado “Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais: análise do curso de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais” – analisou o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no período de 2005 a 2008, buscando compreender em sua trajetória, o lugar dos movimentos sociais no processo de implantação do referido curso.

Conforme o autor, por meio da pesquisa “foi possível apreender o caráter e os espaços da participação da sociedade civil, especialmente os grupos que tiveram envolvimento direto na construção e efetivação da proposta, tendo como categoria central a Teoria do Estado Ampliado” (HORACIO, 2015, p. 13), defendida por Gramsci. Além disso, a pesquisa

demonstrou a participação efetiva dos Movimentos Sociais na construção do LECAMPO, especialmente na primeira fase de implantação, tendo mudanças graduais na intervenção/participação nas fases posteriores. Tais mudanças foram nomeadas respectivamente como uma participação conceitual, administrativa e representativa. Por um lado, os sujeitos coletivos envolvidos no curso estão em constantes disputas por hegemonia no âmbito da Sociedade Civil no contexto do Estado Ampliado, por outro lado as disputas ensinam que somente com a compreensão e aprofundamento das reflexões e de

ações articuladas é possível avançar para além das perdas e ganhos. A experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG mostrou as diversas faces das contradições sociais, com especial destaque para as relações dos Movimentos Sociais e as políticas públicas. (HORACIO, 2015, p. 13).

Molina e Hage (2016) realizaram um estudo nomeado “Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo”. Nessa pesquisa, analisam os cursos de Licenciaturas do Campo enquanto políticas públicas, supramencionando o materialismo histórico dialético, no sentido de compreender os riscos e potencialidades no processo de institucionalização desses cursos. Segundo os autores,

a análise priorizou o ingresso dos camponeses na Educação Superior; a concepção da Alternância Pedagógica nos cursos e a consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento, evidenciando situações capazes de maximizar ou descaracterizar os efeitos dessa política (MOLINA; HAGE, 2016, p. 805).

Molina (2017), em uma de suas pesquisas vinculadas ao Observatório da Educação do Campo, intitulada “Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores”, analisa concepções e práticas formativas desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A pesquisa buscou evidenciar as categorias do materialismo histórico dialético, pesquisas bibliográficas, documentais e de campo, no sentido de analisar as possíveis contribuições das políticas de formação de professores oriundas desses cursos.

Nas palavras de Molina (2017, p. 587), a “elaboração dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo contou com a presença dos movimentos camponeses, com ênfase na concepção da Organização Escolar e no Trabalho Pedagógico proposto para viabilizar a materialização das Escolas do Campo”.

2.3 As pesquisas sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Artes e Música da UFT/Câmpus de Arraias

No que se refere às pesquisas relacionadas ao curso de Licenciatura em Educação do Campo – Artes e Música, Câmpus de Arraias, foram encontradas os seguintes estudos: Gomes (2015); Carvalho (2016); Moura e Morais (2017); e, Sales (2018).

A obra de Gomes (2015), intitulada “Percurso e Desafios no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT”, aborda o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT, nos campus de Arraias e Tocantinópolis, em seus aspectos políticos, epistemológicos e pedagógicos. A pesquisa constatou, a partir do coletado junto aos entrevistados, contrassensos no processo de implementação da Licenciatura em Educação do Campo, principalmente no que se refere a colocar em prática o previsto no Projeto Pedagógico do Curso. A pesquisadora assim reflete sobre esse processo:

a implantação da Licenciatura em Educação do Campo na UFT configura uma conquista para a população que vive no e do campo e que se encontra num processo de construção, que demanda por parte dos seus executores novas posturas de pedagogias, frente aos conflitos e enfrentamentos para a sua efetiva materialização (GOMES, 2015, p. 08).

Carvalho (2016) fez um estudo sobre a “O processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT, Campus de Arraias” em que destaca a importância da articulação entre as organizações sociais e sindicais camponesas, universidades e poder público na trajetória dos cursos desde as experiências pilotos em instituições públicas em 2007. Enfatizou a relevância da criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) por pesquisadores e pesquisadoras da UFT, visto que, segundo a autora, proporcionou os debates em torno da Educação do Campo para apreensão a partir de sua realidade, conseqüentemente, fundamental para elaboração da proposta da implantação do curso de Educação do Campo no Campus de Arraias.

Além disso, a autora salienta que foram muitos desafios nesse percurso, entre eles: o falecimento do Professor Claudemiro Godoy do Nascimento (um dos idealizadores do curso) de forma trágica e prematura em 2010; o fato de muitas pessoas não acreditarem a princípio na proposta e o discurso de que o curso não teria demanda (interessados/candidatos); além da ausência de professores concursados formados em determinadas áreas para ministrarem as disciplinas específicas do curso. Carvalho (2016) também destacou o comprometimento da equipe na implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música para sua efetivação.

Moura e Moraes (2017) – em seu texto “Formação de educadores quilombolas e educação do campo: interfaces entre o pertencimento em Arraias-TO” – trazem considerações importantes sobre a compreensão de processos históricos, identitários,

territoriais e comunitários no fortalecimento de políticas públicas e práticas em conformidade com as necessidades dos povos do campo. A pesquisa norteou-se a partir da pergunta-problema: Como tem ocorrido a inserção de quilombolas afrodescendentes e camponeses na Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música ofertada pela UFT na região sudeste do Estado do Tocantins e Nordeste de Goiás?

Segundo as autoras, o curso toma para si o desafio de ser um espaço de formação de profissionais a partir de diálogos constantes com a comunidade e suas diversas formas de organização social; e a universidade vem conquistando um “outro retrato” com a inserção de estudantes oriundos de diversos territórios quilombolas. E, ainda, esse reconhecimento de sujeitos na formação docente “nada mais é que um exercício cotidiano de sujeitos-sujeitos e sujeitos-pesquisadores para a transformação de vidas que ao longo das histórias foram silenciados” (MOURA; MORAIS, 2017, p. 220).

Em sua tese de doutorado, “Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Arraias”, Sales (2018) analisou os fatores e sujeitos determinantes no percurso de implantação da política de criação de cursos de formação de professores financiada pelo MEC e sob a responsabilidade da Universidade Federal do Tocantins, campus de Arraias.

Em suas reflexões, Sales (2018) cita que

[...] a formação específica reivindicada, conforme demanda da sociedade civil organizada em movimentos ligados diretamente à justa divisão e produção da terra no país, cujas ações foram unidas e deram origem ao que ficou conhecido como “Movimento Nacional por uma Educação do Campo”, diferentemente das antigas propostas de uma Educação Rural, nos moldes do Ruralismo Pedagógico, que se dirigia ao mundo rural como idílico, foi exigida por estes sujeitos sociais como política de Estado no Brasil em atendimento ao subjetivo direito constitucional à educação. Educação que esteja em consonância com o que entendem ser o eixo norteador da formação dos povos do campo, a saber, sua cultura, seu modo de produção suas relações com os espaços rurais.

Essas pesquisas aqui apresentadas demonstram um expressivo acréscimo, a partir de 2007, da literatura existente no âmbito da Educação no Campo, sobretudo, as relacionadas aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, elaboradas como artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Esse aumento está associado aos trabalhos realizados pelos movimentos sociais ligados às classes trabalhadoras, em especial, aos

ligados ao campo, na busca por uma educação que atenda também as populações que vivem no campo.

Tais pesquisas refletem e trazem temáticas que discutem desde políticas públicas, como também questões sobre os percursos e desafios para implantação das LEdoCs pelo país, e destacam a importância dos movimentos sociais na conquista de políticas públicas de formação de educadores, bem como a luta constante para sua permanência.

Os dados levantados nesses estudos demonstram também a carência e necessidade de pesquisas que abordem a temática da materialização da LEdoC numa perspectiva complexa e sistêmica, analisando o curso em sua totalidade.

Assim sendo, a materialização do curso de Licenciatura em Educação do Campo no campus de Arraias, Tocantins, Brasil, ainda não foi analisada. Dessa forma, essas ilustrações trazem evidências da pertinência de se investigar essa questão com mais propriedade, não somente como o curso foi implantado e ampliado, mas sua efetivação na prática, buscando compreender como se constitui a materialização prognosticada do curso.

Com base nessas produções supracitadas, é possível reafirmar que as políticas públicas no que tange a formação de educadores para atuarem no campo só se concretizaram devido às lutas e reivindicações dos movimentos sociais, em especial aqueles ligados ao campo. É importante lembrar que tais reivindicações de certa forma pressionaram o Estado a cumprir com seus deveres junto à população que vive no campo, principalmente quanto à garantia do acesso ao direito social de estudar. É imprescindível dizer também que as lutas não podem cessar visto que, há muito ainda a ser efetivado no que se refere à qualidade da educação ofertada.

Deste modo, nessa tese apresentamos como a LEdoC da UFT/Arraias está se constituindo enquanto política pública para a formação de professores da classe trabalhadora, dado que seu processo de implantação já foi estudado num momento anterior por Sales (2018) em sua tese de doutorado.

3. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, CAMPUS DE ARRAIAS - TOCANTINS: O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem o objetivo de explicitar o contexto da Educação no Campo no âmbito de investigação, buscando elucidar em especial a realidade da educação que é ofertada aos camponeses na região de Arraias, Estado do Tocantins. Além disso, analisamos se o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo expressa as expectativas a partir das particularidades culturais da população camponesa por meio das categorias: formação humana, cultural, organização curricular e Educação por Alternância.

Entendemos que um projeto pedagógico – independente de quais sujeitos são atendidos – especifica o tipo de formação humana que está sendo concretizada pela instituição, enfatizando que elementos contribuem para esta formação como um todo. Buscamos ainda, compreender as características dos estudantes do curso em análise, seus processos organizativos na universidade e nas comunidades integradoras.

Assim, realizamos essa apreciação procurando fazer um contraponto dos elementos que emergiram o contexto da implantação do curso, a sociedade capitalista, a concepção de formação de educadores para o campo, a vida acadêmica e suas contradições a partir da realidade concreta.

3.1 A Educação do Campo no contexto de investigação: Estado do Tocantins e Município de Arraias

Partindo da realidade concreta, o Estado do Tocantins, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), possui uma área demográfica de 277.720,520 km², com densidade demográfica de 4,98 hab/km², e é composto por 139 municípios, apresentando uma população total de 1.383.445 de habitantes, dos quais 1.090.106 (79%) encontram-se na zona urbana e 293.339 (21%) na zona rural.

Sobre a educação, o Censo de 2013 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos INEP/MEC) apontava a existência de um total de 5.360 escolas públicas municipais e estaduais de Educação Básica no

Estado. De acordo com o relatório da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) de 2018⁵, há um total de 1581 escolas públicas, sendo 11 federais, 521 estaduais e 949 municipais.

Em pesquisa recente intitulada “Desvelando cercas: o cenário da Educação Básica do e no Campo no Estado do Tocantins”, Santos (2017) aponta que havia naquele ano um total de 561 (quinhentas e sessenta e uma) escolas localizadas no campo⁶, mas que não trabalham em consonância com as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, como destacou em seu estudo. Isto é, não desenvolvem seus trabalhos de acordo com o propósito de uma educação para o sujeito que vive no campo, e nem para além dele, pois em sua maioria, não possui um currículo que assegura uma formação do particular para o geral.

Além disso, a maior parte delas não possui as condições de infraestrutura para seu funcionamento de forma plena, muitos dos profissionais dessas instituições não possuem uma formação inicial que os ajude a entender os aspectos que permeiam todo o processo que envolve a educação, em especial a partir do campo, além das condições materiais das escolas e do lugar não serem favoráveis e atrativas para a ida e permanência profissionais com formação, tanto inicial quanto continuada.

Essa realidade também foi evidenciada por Gomes (2015, p. 28) quando ao apontar que “os maiores contingentes de alunos matriculados se encontram na zona urbana”, cita que muitos fatores têm colaborado para esses números, dentre eles a nucleação das escolas, que se constitui em projeto das Secretarias Municipais de Educação, o que contribuiu para “redução de matrículas e o êxodo rural” (p. 28).

Desse modo, o constatado é consequência das condições materiais e humanas da maioria das escolas localizadas no campo, como bem pontua Santos (2017, p. 130):

Estão enraizados ainda nas escolas no campo do Tocantins problemas como analfabetismo, crianças e jovens fora da escola, sem escolas, conteúdos inadequados as suas realidades, baixos salários dos profissionais que atuam neste espaço, insuficiência e precariedade de instalações, falta de um sistema adequado de transporte, predomínio de classes multisseriadas, calendários escolares inadequados e inexistência de políticas públicas específicas considerando as suas singularidades.

⁵ Disponível em: <<https://educ.to.gov.br/estatisticas/censo-escolar/>>. Acesso em: 05 de jun. de 2019.

⁶ Segundo dados do Senso Escolar (BRASIL, 2016), das escolas no espaço rural do Estado do Tocantins, 132 (cento e trinta e duas) são mantidas pelo Governo Estadual, 02 (duas) pelo Governo Federal, 429 (quatrocentas e vinte e nove) pelos Governos Municipais e 03 (três) pela iniciativa privada (SANTOS, 2017, p. 96).

Além desses aspectos, Santos (2017) também menciona que a Educação ofertada à população que vive no campo enfrenta vários problemas, entre eles a questão da precariedade do saneamento básico nas edificações escolares, das fragilidades e/ou inexistência da formação inicial e continuada dos docentes (quando elas existem), bem como os desafios orçamentários e de logística do transporte escolar dos alunos.

A existência de problemas quanto ao **Saneamento Básico** ainda é uma situação recorrente em muitas escolas do campo, pois a maioria delas não possui esgotos, coletas de lixo e constante presença de fossas (SANTOS, 2017). Em relação à **Formação inicial e continuada**, há ainda professores atuando em escolas localizadas no campo sem formação inicial ou até mesmo fora de sua área de atuação. Soma-se a isso, a inexistência de políticas que valorizam os educadores no sentido de garantir uma formação continuada, melhores salários, isto é, um plano de carreira que se efetiva na prática que assegura o profissional trabalhar com mais satisfação e, conseqüentemente, mais qualidade (SANTOS, 2017).

Segundo Santos (2017), o **transporte Escolar** é outro ponto nevrálgico a situação que apresenta contradições na garantia dos serviços que dele necessitam, pois os movimentos sociais e determinadas ações lutam para promover a fixação do sujeito no campo, enquanto os gestores agem de forma contrária ao conduzir os estudantes do campo para as escolas nos espaços urbanos. Ademais, nem sempre os municípios conseguem gerir esse transporte que muitas vezes é precário e sazonal, além de provocar o desgaste físico dos alunos que, em algumas realidades, saem às 4h da manhã para estarem às 7h na escola – em virtude da distância e da rota que os ônibus precisam fazer para conseguir transportar um maior número de alunos (SANTOS, 2017).

Essas questões tornam-se ainda mais acentuadas, uma vez que, em “função dessas transferências surgem diversos outros problemas além do transporte, tais como, discriminação, sujeição a perigos (considerando que muitos saem para os pontos de ônibus ainda pela madrugada), problemas de rendimento escolar, evasão, entre outros” (SANTOS, 2017, p. 130).

Essa situação gera um descontentamento muito evidente. É o que nos aponta Nunes (2016, p. 338):

[...] por ter um número de alunos reduzidos, o poder público local considera que seria a melhor solução transportar os alunos da escola do campo para a escola da cidade. Neste sentido, o transporte escolar acaba sendo o inverso do desejo de uns, pois levando o filho destes trabalhadores para as áreas urbanas, provoca sérios problemas, e objeto

de desejo para outros, por se acreditar que é possível uma escola de qualidade para os que vivem da terra no e do campo.

Além desses fatores, há também as condições de infraestrutura de algumas escolas do campo do Estado do Tocantins. Os dados trazidos pela pesquisadora revelam que há escolas sem energia elétrica, com insuficiência e precariedade de instalações, além da ausência de bibliotecas, laboratórios (de ciências, de informática) e quadra de esporte. Sobre essa questão, Nunes (2013, p. 11) menciona que:

O Estado do Tocantins, com tantas disparidades socioeconômicas e culturais internas e até em relação a outras regiões, enfrenta enormes desafios para a educação do campo no Estado, tais como: a qualificação docente para trabalhar com alunos e alunas da área rural com níveis diferentes de escolaridade, e de aprendizagem; o difícil acesso às escolas ou pelas longas distâncias a percorrer ou pela deficiência do transporte escolar, enfim, o desfecho, o êxodo rural dos alunos do campo para cidade.

Essas condições materiais que as escolas se encontram interferem no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, o que compromete a qualidade da educação como um todo, pois são problemas de todas as espécies que urge um repensar para além da formação de professores, ou seja, envolvem as questões políticas públicas no âmbito econômico, político e social.

Desse modo, em superando essas dificuldades, teremos a possibilidade não de acabar, mas de amenizar tais situações, visto que a sociedade na qual vivemos apresenta uma estrutura e superestrutura que, de certa maneira, demanda um trabalho árduo e continuado, no sentido de minimizar tais problemas para assegurar uma educação que se aproxime mais do indivíduo enquanto sujeito histórico e social. E, ao enfrentarem tantos desafios, os sujeitos provenientes do campo do Estado do Tocantins são verdadeiros “alunos heróis, por justamente lutarem pelo seu direito de acesso a educação básica”, como pontua Nunes (2016, p. 338).

Mediante ao exposto, vale reiterar que algumas das políticas públicas para a população da classe trabalhadora ainda não saíram se efetivaram, basta analisarmos as condições materiais que as escolas localizadas no campo no Estado do Tocantins apresentam. Assim, são vários aspectos internos e externos que interferem nos processos de mediação do conhecimento ofertado a essa população.

Ademais, o Estado do Tocantins

apresenta um percentual significativo de pessoas que vivem no campo, em comparação com a média nacional. Além disso, boa parte das pessoas que vivem no campo apresenta escolaridade baixa, o que implica a necessidade de se propor cursos de formação inicial que possam atender à demanda local, regional e estadual, como é o que aconteceu nos campi universitários de Tocantinópolis e Arraias da UFT, ao ofertarem as LEDOC no Estado do Tocantins (ARAÚJO, 2018, p. 101).

No que se refere à Educação no Campo no município de Arraias-TO, já ocorreram alguns avanços legislativos⁷ e em sua efetividade, porém, ainda existem alguns enfrentamentos: garantia que o transporte escolar possua a qualidade necessária; interferência política na organicidade da educação como um todo, dentre outras questões não são tão diferentes de outros municípios no Estado, que precisam ser discutidas e enfrentadas.

Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação de Arraias (SEMED, 2019), o município possui 14 (quatorze)⁸ escolas localizadas no Campo, atendendo 598 (quinhentos e noventa e oito) alunos da Educação infantil, na primeira e segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ressalta-se ainda que, para o atendimento desses níveis de ensino, a secretaria de educação conta com 38 (trinta e oito) professores, e, somente uma escola possui equipe gestora (coordenação pedagógica), uma vez que as demais são administradas e acompanhadas pedagogicamente pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Vale dizer que, dentre as escolas localizadas no campo, 04 (quatro) são localizadas em Comunidades Quilombolas, atendendo 104 (cento e quatro) alunos da Educação Infantil e da primeira e segunda fase do Ensino Fundamental, nas quais trabalham 10 (dez) professores. Em relação aos educadores que atuam nas escolas, a maioria possui formação inicial em alguma área.

Alguns avanços que podemos destacar na Educação no Campo no município são: a expansão das formações inicial e continuada de professores (via parcerias com as instituições públicas da região); descentralização de recursos financeiros (algumas escolas já possuem certa autonomia orçamentária); melhoria da infraestrutura de algumas escolas (reformas e construção de escolas e aquisição de mobiliário); melhor distribuição de merenda escolar com compras direta de produtos alimentícios; a ampliação da oferta de

⁷ Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola; Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar; e, Plano de cargos e carreira para os docentes.

⁸ No período de 2015 a 2019 foram fechadas 3 (três) escolas.

ensino (abertura de turmas de nível médio); elaboração de Calendário Escolar com possibilidades de adequações aos calendários de atividades da comunidade; elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos seguindo as Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo e para a Educação Quilombola; ampliação das equipes de trabalho e distribuição das atividades de acordo com as funções escolares; melhoria no transporte escolar disponibilizado e existência dele em algumas localidades que não eram atendidas; existência de um Plano de cargos e carreira para os docentes do município; criação de Conselhos de fiscais do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE); e, criação de Conselho Alimentar Escolar (CAE).

A formação inicial e continuada dos professores ofertada/disponível na região tem contribuído sobremaneira com a educação do município, visto que no município há a presença de um campus da Universidade Federal do Tocantins que oferta cursos de Licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Educação do Campo, e algumas delas com propostas que possibilitam a formação de professores em época de verão, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Além desses cursos, também são ofertados os cursos de Administração, Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Matemática via Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Houve um avanço significativo acerca da formação continuada, pois muitas formações são desenvolvidas em parcerias com a SEDUC-SEMED, Diretoria Regional de Ensino - DRE e UFT. Tais parcerias têm proporcionado formações que alcançam esse público composto por professores e outros servidores que atuam no campo. Além dessas ações, existem profissionais da UFT que desenvolvem projetos de pesquisa e extensão em várias localidades do município, inclusive em Comunidades Quilombolas. A formação continuada dos professores do município é realizada bimestralmente organizada pela SEMED e mediada pelos profissionais da própria Secretaria ou em parceria com a Diretoria Regional de Ensino de Arraias e/ou a UFT.

Uma das ações de formação continuada que o município foi contemplado se constitui no Programa Escola da Terra⁹, que define ações específicas de apoio quanto à

⁹ Programa sob estão da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI/MEC, tendo como parceiros os estados, o Distrito Federal e os municípios que aderiram a proposta e que buscou “promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombola”. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/6437-escola-da-terra>>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, resultados das reivindicações históricas oriundas dessas populações. Tal programa teve como objetivo oferecer formação continuada aos professores que lecionam em unidades escolares com turmas multisseriadas, em especial no campo. E, como já mencionado, essas ainda são realidades presentes no campo do Tocantins. Vários profissionais da educação do município e da região participaram de formação.

Além disso, é importante frisar que o programa se constitui numa proposta de fortalecimento de propostas metodológicas e pedagógicas adequadas às comunidades do campo, visto que possibilitou um entendimento melhor no tratamento para com as turmas multisseriadas do município e região.

A descentralização de recursos financeiros também foi um fator essencial para a melhoria da educação no campo, pois antes dessa medida, as escolas enfrentaram vários problemas que afetavam o processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas questões de disponibilidade de materiais de custeio. Depois dessa medida, a aquisição e o recebimento de materiais foram agilizados, melhorando o funcionamento das escolas, em especial aquelas que ficam mais distantes da sede. Vale mencionar que algumas escolas já possuem autonomia para gerir seu próprio recurso, por meio da Associação de Apoio à Escola (AAE), administrando-o com a participação da comunidade. Essa autonomia facilita a organicidade do trabalho da escola.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Arraias (SEMED, 2019), a merenda escolar ofertada no município é planejada e organizada por um profissional (nutricionista) e a elaboração do cardápio das escolas é realizada de acordo com o teste de aceitabilidade (respondido pelos alunos), com a realidade alimentar regional dos alunos (inserindo produtos conhecidos e disponíveis na região) e valor calórico, em atendimento às diretrizes da legislação e às especificidades dos sujeitos do campo.

Em relação à infraestrutura das escolas, ocorreram muitas melhorias no que tange a novas construções, ampliação de salas, construção de poços artesianos, cisternas, compras de materiais de capital (computador, móveis entre outros). Ademais, algumas escolas já dispõem de acesso à internet e outros meios que contribuem para o bom andamento de suas ações. No entanto, infelizmente, ainda há muitas sem as condições materiais suficientes para seu adequado funcionamento.

Outro avanço foi a oferta do nível de Ensino Médio no ano de 2018 para alunos do campo no próprio campo e que muito contribuiu com aqueles que desejam estudar e viver

em suas próprias comunidades, pois antes só era ofertado o Ensino Fundamental. Muitos adolescentes permaneciam em suas comunidades sem estudar, interrompendo seu processo de escolarização na educação básica de forma precoce. Isso porque, não possuíam condições de irem e permanecerem na cidade, bem como a ida para casa de não familiares (como outrora muito ocorria) não é mais vista como uma alternativa tão viável (tanto para quem vai quanto para quem recebe), pois acarreta um acréscimo às despesas da casa que recebe, não podendo mais ser pagas com a prestação de serviços domésticos devido às novas orientações legais e ao respeito aos direitos trabalhistas. Além do mais, o receio de outros enfrentamentos como o assédio e os maus tratos também gera desconforto e faz com que muitos pais prefiram a não continuidade dos estudos dos filhos do que enviá-los para morar em casa de não familiares.

Outra questão que muito importante para a educação dos sujeitos do campo foi a elaboração (em 2001) e aprovação (em 2002) da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002b). Essas diretrizes possibilitaram uma compreensão maior sobre educação no campo, sobretudo como ela deve ser desenvolvida com currículos e calendários escolares adequados à realidade local.

Em se tratando da Educação Escolar Quilombola no município, as escolas aos poucos vem efetivando o proposto na Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no que tange ao desenvolvimento de suas práticas com mais alinhamentos as perspectivas de valorização dos saberes e culturas desses povos e comunidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, representa uma vitória dos movimentos sociais, pois elas nasceram na base, a partir da luta da população negra, mais especificamente do movimento quilombola. Uma revolução no ensino brasileiro tendo em vista que as referidas diretrizes orientam os sistemas de ensino a valoriza os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescente de quilombos, algo impensável em outras épocas¹⁰.

O repensar sobre o calendário escolar também contribui de maneira significativa para as escolas do campo no município, pois muitas utilizam o calendário das escolas

¹⁰ Educação Escolar Quilombola. Fonte: <http://etnicoracial.mec.gov.br/educacao-escolar-quilombola>.

urbanas com uma realidade completamente adversa da camponesa. Dessa forma, o calendário elaborado no município já possui indícios de autonomia institucional, garantindo à escola o direito de realizar algumas alterações/ajustes, no sentido de garantir aos sujeitos que lá estão uma organização e um planejamento em suas vidas, principalmente no que tange a cultura, a tradição, a colheita, período chuvoso entre outros fatores que são importantes e interferem no processo de ensino e aprendizagem, se não forem pensados de forma planejada.

Uma questão que também merece destaque é a contratação de pessoal por meio de concursos e contratos temporários das funções de merendeira, auxiliar de serviços gerais, vigias, coordenadores e, até mesmo, de gestores para as escolas localizadas no campo. Antes dessa medida, alguns docentes detinham a responsabilidade de realizar todas as atividades da escola. Houve casos no município que a professora exercia a função de educadora, vigia, auxiliar de serviços gerais e merendeira. E o mais difícil de tudo isso eram as condições de infraestrutura e de localização da escola como, por exemplo, a questão da falta de água nas proximidades, tornando necessário se deslocar quilômetros em busca de água para suprir as necessidades da escola. Essa situação perdurou por muito tempo em várias escolas no município.

Sobre a valorização do profissional da Educação, o município de Arraias é um dos poucos no Estado do Tocantins que possui um Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais da Educação, e isso é uma grande conquista, uma vez que se trata de um instrumento que valoriza o servidor, não somente nos aspectos salariais. E, falar em valorização dos profissionais da Educação nos remete pensar, antes de tudo, nas condições de trabalho que os professores enfrentam para desenvolverem suas atividades no espaço da escola. Sobre essa questão, a LDB n. 9.394/96 e o Plano de Municipal de Educação destacam o quão é fundamental tal instrumento ao servidor.

Cabe registrar que a maioria dos veículos escolares é terceirizada e nem sempre inadequada para transportar o alunado. Além disso, são rotas extensas, algumas com cerca de 120 km, o que leva alunos a saírem de casa para a escola muito cedo, como, por exemplo, às 3h30min da manhã e, isso traz várias consequências para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, pois geralmente ficam cansados e com muito sono, principalmente os alunos da educação infantil. Além disso, muitas vezes esses transportes quebram no caminho, ou por falta de manutenção, ou devido às condições precárias das estradas. Desde 2013, já houve uma mudança considerável na situação após o Programa

Caminho da Escola¹¹, que garante um suporte financeiro ao município para o transporte escolar; no entanto, alguns enfrentamentos ainda persistem.

Outro desafio das escolas do campo é a alta rotatividade de professores no município devido tanto às grandes distâncias entre o distrito sede e as escolas, como também às condições que o local oferece aos profissionais que lá estão, visto que muitos deles não têm um local nem para residir. Essa realidade compromete a valorização de profissionais, a continuidade do trabalho pedagógico da escola e a qualidade do ensino.

Sobre essa questão, Bezerra Neto (2013, p. 13) corrobora que:

[...] para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimentos em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade de ingresso da classe trabalhadora do campo no ensino superior era quase impossível, pela pouca oferta de vagas quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade que não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias.

Com base nesses levantamentos feitos sobre a realidade da educação ofertada no campo no município de Arraias-TO, entendemos que alguns pontos ainda precisam ser melhorados para que se atinja a qualidade almejada: efetivação na prática em todas as escolas das Diretrizes da Educação do Campo; oferta de transporte escolar de qualidade; formação continuada a partir das necessidades dos sujeitos do campo; diminuição da rotatividade de professores; maior participação das comunidades nas atividades da escola; contratação de profissionais para áreas específicas do conhecimento; elaboração e execução do Projeto Pedagógico da Escola (PPE); e, organização de um planejamento sistematizado para dar suporte, principalmente, às escolas mais distantes da sede.

E no enfrentamento desses desafios que permeiam a educação da população do campo é que se faz tão necessária à criação de cursos de formação de professores que atenda também a essa gente, não somente garantindo o acesso à universidade, como

¹¹ “O programa Caminho da Escola objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte”. Disponível em: <<https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola/sobre-o-plano-ou-programa-suple/sobre-o-caminho-da-escola>>. Acesso em: 05 de mar. de 2020.

também sua permanência (com qualidade de ensino) o que, segundo Bezerra Neto (2013, p. 27), “poderá trazer bons frutos para a construção de uma universidade que seja mais acessível aos trabalhadores e que tenha uma perspectiva de ensino democrático”.

Ademais, é importante que os cursos também representem a identidade e interesses regionais. Carvalho (2016) assinala que, de acordo com o levantamento realizado na região e adjacências, constatou-se que a área de conhecimento que a população clamava no momento da criação da LEdoC era a de linguagens e códigos - Artes Visuais e Música, além de a região ser detentora de manifestações artísticas culturais indígenas e quilombolas e a falta de profissionais habilitados para tal área.

Desse modo, as características da Educação no Campo no estado e município apresentam e revelam a necessidade do curso de Educação do Campo, em especial à época em que ele foi implantado (2014). Podemos acrescentar também que as escolas localizadas no campo não necessitam somente da existência de políticas públicas, mas de sua efetivação, visto que a maioria dos problemas enfrentados pelos sujeitos que lá estão requer de fato uma atenção maior no que diz as condições materiais dessa população.

Carvalho (2016, p. 23) – uma das idealizadoras do curso de Educação do Campo – acredita

[...] que o curso deveria se comprometer com a construção de uma escola coerente com a matriz formativa sustentadora de iniciativas de transformação da sociedade. [...] o entendimento que a formação pedagógica do professor e da professora deveria estar atrelada a conteúdos sócio-formativos capazes de contribuir na construção de uma nova base societária, produtiva e cultural. A educação para nós desvinculada da arte e da cultura está mais a serviço da alienação, da doutrinação, da formação técnica do que para contribuir na construção de sujeitos emancipados.

Sabemos que a implantação de um curso não resolverá todos os problemas que afligem a Educação no Campo no estado e município, pois são dificuldades que envolvem outras questões muitas delas relacionadas às condições materiais advindas da sociedade capitalista. Isto é, a educação sozinha (ou um curso apenas) não é capaz de resolver todas as mazelas oriundas dessa sociedade, mas pode contribuir para que o indivíduo compreenda a partir de sua condição social, enquanto sujeito histórico e político, as contradições existentes na sociedade, como aponta Tonet (2005).

Assim sendo – e partindo desses dados elencados sobre a educação no Estado –, podemos afirmar que o município de Arraias-TO apresenta peculiaridades no âmbito do

processo de escolarização dos povos camponeses, e, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo se configura uma iniciativa bastante profícua no sentido de contribuir para com a formação de professores em escolas localizadas no campo, e isso refletirá na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que lá vivem.

Ademais, como aponta Araújo (2018, p. 103),

[...] ao propor uma educação diferenciada, contra-hegemônica, que considere nos processos de ensino e aprendizagem do educando seus interesses e necessidades de aprender, que os cursos de Educação do Campo se mostram necessários e fundamentais no processo formativo dos *camponeses*, pois possibilitam a esses educandos atuarem criticamente no meio social em que vivem, trabalham e estudam e, conseqüentemente, a transformarem a realidade da qual fazem parte (grifos nossos).

Pensando a educação nessa perspectiva contra-hegemônica, a LEdoC poderá contribuir para a emancipação da classe trabalhadora do campo. Nesse sentido, Martins (2011, p. 55) argumenta que a educação no espaço formal deve proporcionar ao sujeito as condições necessárias para o desenvolvimento da consciência transformadora, enquanto sujeito histórico.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo que ora analisamos é ofertado na UFT no município de Arraias, situado na Mesorregião Ocidental do Estado do Tocantins, tendo suas primeiras atividades enquanto vila a partir de sua fundação em 1740. Possui uma área de 5.234 km² e possui 10.643 habitantes de acordo com o último censo. Desses, 7.369 situam-se zona urbana e 3.274 na zona rural.

A partir da criação do Estado do Tocantins pela Constituição Federal de 1988, surgiu a necessidade de criação de uma Universidade para o estado, tendo como colaboradores nesse processo, professores da Universidade Federal de Goiás. Dessa forma, pelo decreto no 252/90 de 21 de fevereiro de 1990, criou-se a Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS, por conta da Lei no 136/90. Foi autorizada a funcionar como universidade pelo Decreto Estadual no 2021/90, e transformada em autarquia em 24 de outubro de 1991, pela Lei no 326/91, integrando o Sistema Estadual de Ensino (PPC, 2013).

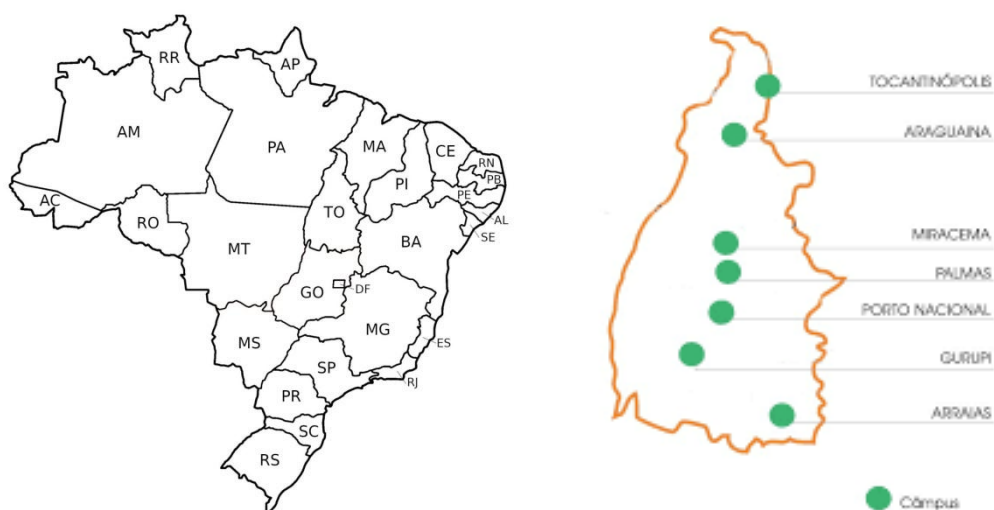
De acordo com o PPC (2013), para adequar as novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as Medidas Provisórias no 872/96, 873/96 e 874/96 extinguíram a autarquia, criando a Fundação Universidade do Tocantins, uma

instituição pública não estatal de direito privado, mas não particular, que teve sua implantação em 1997.

O Campus Universitário de Arraias foi criado como Centro de Extensão e ofertava, como os demais, a formação de profissionais para atender a demanda estadual de melhoria dos níveis educacionais. Iniciou suas atividades somente com o curso de Pedagogia e posteriormente, implantou também o curso de Licenciatura em Matemática em 1995. Além desses, em 2001 foi criado o curso Normal Superior habilitando para as séries iniciais do ensino Fundamental e “institui-se o curso de Pedagogia, habilitando para a administração escolar” (PPC, 2013, p. 05).

A UFT possui 7 (sete) campus¹² universitários localizados em regiões estratégicas do Estado, que oferecem diferentes cursos vocacionados para a realidade local, implantados em diferentes cidades (Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis), conforme figura a seguir (PPC, 2013, p. 08). Registra-se que a Universidade está em processo de desmembramento de dois campus (Araguaína e Tocantinópolis) que farão parte de uma nova instituição, a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)¹³.

Figura 1. Mapa da localização do Estado do Tocantins e dos campus universitários da UFT.



Fontes: <https://www.google.com.br>; site da UFT.

¹² A UFT adotou a grafia campus para se referir aos termos campus e campi.

¹³ UFNT foi oficialmente criada no dia 8 de julho, por meio da Lei 13.856/2019, e contará com quatro campus, sendo dois do desmembramento dos campus de Araguaína e Tocantinópolis da UFT, além de Guaráf e Xambioá a serem criados. A UFNT só deve funcionar em 2021 por questões de ordem orçamentária que também precisa ser desmembrada da UFT.

Dentre esses 7 (sete) campus universitários que ainda fazem parte da UFT, dois ofertam o curso de Educação do Campo Artes Visuais e Música e estão localizados em pontos estratégicos do Estado. O Campus de Tocantinópolis está situado na divisa com os Estados do Pará (região norte) e Maranhão (região nordeste), e, o Campus de Arraias fica localizado na divisa com o Estado de Goiás (região centro-oeste) e próximo à divisa com a Bahia (região nordeste).

Atualmente, o Campus de Arraias oferta regularmente 5 (cinco) cursos de graduação, sendo eles: Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música; Tecnólogo em Turismo patrimonial e socioambiental; e, Direito. Ademais, oferta via editais nacionais pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), os cursos de: Licenciatura em Biologia; Licenciatura em Matemática; e, Administração. Possui ainda um curso de pós-graduação – *Stricto Sensu*: Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT). Destaca-se que Arraias é o município com menor número de habitantes que possui uma universidade pública federal no Brasil.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT foi implantado em 2013, por meio do Edital n.º 02/2012- SESU18/SETEC19/SECADI20/MEC21-2012 com apoio do Procampo, tendo iniciado suas primeiras turmas no ano de 2014 e expressa os avanços das políticas públicas/ações no âmbito da Educação no Campo das últimas décadas. No entanto, é preciso analisar como o curso vem se constituindo na prática, para que de fato possamos compreender a totalidade de sua materialização.

3.2 A análise da proposta do Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo a partir da realidade da classe trabalhadora do campo

Apesar de uma considerável melhoria no tocante ao acesso à educação na última década – com uma taxa de atendimento de 96,4% das crianças de 7 a 14 anos e uma taxa de escolarização de 94,3% – os problemas da baixa qualidade dos sistemas de ensino ainda permanecem (PPC, 2013). E esses números aumentam consideravelmente quando se analisa o meio rural, que por muito tempo foi esquecido. Esse meio

[...] segundo os dados divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma população residente de aproximadamente 32 milhões de brasileiros. Ou seja, que apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um quinto da população do nosso país encontra-se vivendo no meio rural. (SILVA, 2009, p. 271)

Nessa perspectiva, pensar em políticas públicas para a formação de educadores que vivem no campo é, sem dúvida, extremamente importante, sobretudo, porque as condições materiais no campo brasileiro trazem reflexos contra producentes bastante explícitos na educação. As escolas localizadas no campo ainda estão repletas de profissionais atuando sem formação inicial e continuada, mesmo sendo exigida tal formação pelos artigos 12 e 13 da LDB 9.394/96, em todos os níveis e modalidades. Essas evidências justificam a necessidade da criação de LedoCs, isso porque

[...] a formação dos professores que são designados para trabalhar nas escolas do campo não tratando das especificidades dessa realidade; as políticas públicas para a educação do campo, principalmente no interior do país; os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; a gestão escolar está desprovida de conhecimentos pertinentes à administração e às ações pedagógicas e políticas, capazes de redirecionar o ensino e a aprendizagem mediante a realidade do campo e a matrícula não é sinônimo de permanência e qualidade (FRUTUOSO et al., 2013, p 01).

Ademais, a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (PRONERA-TO) apontou que, em 2010, “dos 100% dos assentados/as, 44% tinham 18 anos, sendo que destes 12,3% frequentavam a escola, 87,7% estavam fora da escola e 21,18% tinham escolaridade do 5º até ao 9º ano e apenas 7,6% concluíram o ensino médio”. Ou seja,

[a] realidade verificada na Região Norte não difere do quadro observado em âmbito nacional. A Região Norte ocupa desde o ano 2000 o segundo lugar dentre as regiões do país, com maior percentual de residentes na área rural, ficando atrás apenas do Nordeste brasileiro. A consequência da não observância da população que vive no campo produz resultados socioeconômicos graves. A formação não voltada para as especificidades do campo também se reflete em baixos índices de produtividade pelo uso de técnicas inadequadas à realidade de cada região (PPC, 2013, p. 19).

Por essa razão e outras mazelas que permeiam a realidade das escolas no campo, há a necessidade de uma política pública para a formação de educadores que corresponda realmente aos anseios da classe trabalhadora. Se analisarmos com mais afinco, veremos

que educação ofertada para o campo fica aquém no que se refere à qualidade, pois as condições materiais tanto no espaço escolar como fora dele contribuem de maneira significativa para o sucesso ou não da educação. E, quando se trata das escolas que ficam no campo, esses fatores são mais acentuados.

Outro aspecto, apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PPC, 2013, p. 19), é que as políticas públicas educacionais “não atendem a perspectiva dos jovens camponeses, por não considerar o lugar, a cultura e a forma de produção do campo como elementos essenciais à educação”. No entanto, é importante enfatizar que a formação para os sujeitos do campo não devem ficar somente no culturalismo. Não se trata, pois, de desconsiderar a cultura local, mas pensar numa formação para além de sua cultura, de seu lugar, da sua forma de produção no campo, até porque o conhecimento construído pela humanidade precisa ser divulgado a todos os sujeitos, independentemente de onde vivem.

Entendemos ainda que, ao se trabalhar somente na perspectiva da cultura local, estamos contribuindo para a exclusão mesmo de forma não intencional, visto que a sociedade capitalista requer um indivíduo com conhecimentos diversos. E, se não conduzirmos as práticas educativas numa direção mais ampliada, sequer teremos oportunidades de mudar tal sociedade.

Sobre essa questão, Saviani (2012, p. 155) argumenta que “a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas de conhecimento até aqui produzido pela humanidade”.

O projeto do curso em análise está voltado para o atendimento da população do campo em suas particularidades, tendo por objetivo

[...] de promover uma educação, formação e profissionalização alternativa mais apropriada à realidade do campo, de modo a incentivar a permanência do jovem na sua própria região, criando alternativas de trabalho e renda. O ensino no campo, tradicionalmente, não contempla as especificidades e as necessidades da população que vive no meio rural (PPC, 2013, p. 32).

O projeto também apresenta que:

[...] pretende pensar a política pública educacional a partir de uma mudança paradigmática, que toma a Pedagogia da Alternância como alternativa de escolarização para o meio rural, que possibilite ao acadêmico ter acesso à universidade e, ao mesmo tempo, contribui para a sua permanência (se assim desejar) junto à família, à sua cultura e às

atividades produtivas. Ou seja, como unidade conceitual e metodológica de práticas sustentáveis de possibilidade de permanência do povo do campo (PPC, 2013, p. 32).

Ao analisar essas duas últimas citações, percebe-se uma contradição na concepção da Educação no Campo, uma vez que, na primeira se visualiza uma perspectiva de educação para a permanência do indivíduo na área rural; e, na segunda, sua permanência estaria atrelada a seu interesse, entretanto, não menciona as questões das condições materiais que aquele contexto possui como fator importante para tal tomada de decisão.

Ainda sobre esta questão da permanência do sujeito no meio rural, o PPC (2013, p. 33) ressalta que as

comunidades poderão permanecer nestes lugares contribuindo desta forma com a redução do êxodo rural, prática ainda constante no espaço amazônico como um todo; bem como oportunizar uma reflexão não distanciada de suas relações de produção econômica e de suas identidades socioculturais.

Outra questão que precisa ser refletida é sobre a fixação do professor no campo. A proposta menciona que:

[...] a organização curricular do presente curso prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo-Espaço Universidade e Tempo-Espaço Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, bem como a necessidade de facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício, na intenção de se evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de que estes sujeitos deixem de viver no campo (PPC 2013, p. 19).

Essa ideia de fixação do professor no campo merece reflexão, pois pensar nessa perspectiva nos leva ao ruralismo pedagógico na década de 1930 e, segundo Bezerra Neto (2003, p. 11), esse termo “foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por uma pedagogia”. Entretanto, é importante salientar que não se trata é/será uma pedagogia que possibilitará o sujeito viver em condições dignas no campo, e sim as condições materiais que vão ser decisivas para a permanência ou não naquele lugar. Diversos autores – entre eles Bezerra Neto (2016) e Bareiro (2007) – são incisivos nessa questão mencionando que o trabalhador rural precisa, muito mais que uma escola de qualidade, de condições de subsistência e sobrevivência. Bareiro enfatiza que,

[s]e as condições econômicas não forem favoráveis à manutenção dos trabalhadores rurais na roça, não há pedagogia que garanta sua permanência na área. Por ser a economia que determina, em última instância, as formas de organização de um povo, somente ela, mediada pela política, poderia fazer com que o trabalhador rural passasse a ter acesso à terra, aos equipamentos agrícolas e às condições de sobrevivência favoráveis que pudessem mantê-la em sua atividade agrícola (BAREIRO, 2007, p. 25-6).

Dessa maneira, diante da ausência de condições materiais, os sujeitos que vivem no campo não têm outra opção a não ser ir para a cidade a procura de outros modos de sobrevivência, como bem pontua Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 260):

[...] o êxodo rural só tem aumentado nos últimos cem anos, inchando os grandes centros urbanos e ampliando a miséria daqueles que trabalhavam na roça e migraram para a cidade, em busca de uma vida mais confortável. Contribuíram, para esse êxodo rural, a falta de uma reforma agrária que levasse em conta os interesses dos trabalhadores e que possibilitasse a fixação do homem no campo a partir da conquista da terra, de forma que lhe possibilitasse tirar dela o seu sustento, bem como a implementação de políticas agrícolas que contribuíram com a concentração de capital nas mãos de uma pequena parcela de nossa elite política e econômica.

Se analisarmos o âmago dessa discussão, veremos que esse discurso de fixação do sujeito no campo é muito contraditório, considerando o que já foi exposto, pois a própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo quinto do inciso XV, menciona que “é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” (BRASIL, 1988). Ou seja, é um direito fundamental a liberdade de locomoção do sujeito para as condições de vida melhores, portanto, não deve ser cerceado por ações/políticas de qualquer natureza, dado que o indivíduo tem o direito de ir e vir na busca de meios para sua sobrevivência.

Para adentrar na análise acerca da organização curricular do curso, faz-se necessário que nessa pesquisa utilizemos o termo “Educação por Alternância”, por entendermos que essa proposta perpassa as expressões “Regime de Alternância”, “Regime Pedagógico”, “Alternância Pedagógica”, dentre outros. Acreditamos que esses termos nos remetem a ideia de “limitação do conhecimento”, “alternar espaços”. Além disso, Pedagogia da Alternância é um termo cunhado para os sujeitos da Educação Básica, com características próprias.

Assim, faremos o uso do termo Educação por Alternância por compreendermos ainda que a mediação do conhecimento nesse viés possibilita uma articulação de vários

saberes em vários espaços. Em síntese, Educação por Alternância não nos leva a pensar em redução de conhecimento.

Dessa forma, a organização curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo organizada por meio da Educação por Alternância é fator de grande destaque, sobretudo, porque deve ser vista não como uma metodologia, mas como forma de organização do tempo escolar. Essa proposta de educação possibilita a mediação do conhecimento no curso, permitindo a interlocução dos saberes a partir do contexto do sujeito, permeando para o geral e, assim, retoma a realidade para a possível transformação social.

Sobre esse processo, Saviani (2012, p. 128) aponta que:

[...] o concreto real antecede o processo de conhecimento. É a base, o suporte sobre o qual se apoia todo o processo cognitivo. O pensamento que intenciona compreender o concreto real começa pela observação imediata, procede à sua análise fazendo intervir as categorias simples num processo de abstração podendo, de posse desses elementos, retornar ao todo produzido, agora, como concreto de pensamento enquanto síntese de relações e determinações numerosas.

A partir desse entendimento, se a materialidade do curso conceber a formação de professores nesse aspecto do concreto real para uma abrangência geral, permitirá uma formação humana condizente com o que a classe trabalhadora do campo necessita. Isso porque, a formação de professores pensada e praticada nessa amplitude propicia desenvolver uma educação com mais qualidade e equidade. No entanto, não podemos esquecer que para tal qualidade é preciso, antes de tudo, que o indivíduo tenha acesso aos recursos básicos para a sua sobrevivência.

Na leitura de Duarte (2000, p. 91), o concreto é, assim, “reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa”. Desse modo, considerar o concreto na formação humana implica considerar a materialidade do sujeito enquanto ser social e histórico.

Segundo o PPC da LEdoC da UFT/Arraias (2013, p. 18), a implantação do curso se destinava a princípio “à formação inicial de 120 (cento e vinte) discentes oriundos da área rural, por ano, para atuarem nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados”. Ou seja, trata-se de uma formação especificamente para os sujeitos que

vivem no campo. Assim, é preciso analisar se a proposta do curso atende as necessidades da população da classe trabalhadora em sua totalidade. Do ponto de vista teórico,

[a] formação superior específica tem como pretensão promover a expansão da oferta da Educação Básica nas comunidades rurais; o atendimento à demanda apresentada no campo, local em que há carência de professores qualificados para o ensino de diversas áreas, incluindo-se Artes e Música; além do auxílio à superação das desvantagens educacionais, observando os princípios de igualdade e gratuidade quanto às condições de acesso (PPC, 2013, p. 18).

De fato, existem muitas escolas localizadas no campo que necessitam de professores por área, entretanto, o que sobressai nessa realidade são as escolas que trabalham com turmas multisseriadas – uma classe composta por várias turmas/séries juntas sob a responsabilidade de um professor. Seria utopia dizer, no entanto é o ideal, que houvesse vários cursos com habilitações diversas para atender as necessidades das escolas no campo, ou ainda, uma Licenciatura em Educação no Campo para atender as séries iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, já é uma conquista muito grande a formação de professores nessas áreas de conhecimento.

Se analisarmos qualquer proposta dos 42 (quarenta e dois) cursos de LEdoC ofertados no Brasil, veremos que possuem uma complexa discussão sobre a formação por área de conhecimento, como bem pontua Araújo (2018, p. 105):

formar por áreas de conhecimento é um meio de combater um currículo tradicional e centralizado que permeia as escolas de Educação Básica no país, que não leva em consideração o contexto camponês na produção de conhecimento. Com efeito, é importante promover um trabalho mais coletivo e contextualizado dos professores.

No caso da proposta do PPC em análise, o sujeito que se forma no curso é habilitado em Artes Visuais e Música. Isso, de certa forma, é um obstáculo para realizar um concurso público, dado ser uma habilitação que diverge em alguns aspectos do que orienta o Parecer CNE/CEB n. 22/2005 que solicita “retificação do termo que designa a área de conhecimento ‘Educação Artística’ pela designação: ‘Arte, com base na formação específica plena *em uma* das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (grifo do documento).

Os formados no curso enfrentam alguns desafios que vão desde a avaliação do curso pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE¹⁴, até a participação dos egressos em concursos públicos. O que presenciamos são concursos com habilitação Artes Visuais *ou* Música e não Artes Visuais *e* Música, e será um pouco difícil que os concursos sejam pensados nessa perspectiva.

Além disso, por mais que a inserção da música nas escolas esteja garantida por intermédio da promulgação da Lei 11.769/08, sancionada em 18 de agosto de 2008 – que altera a redação da Lei nº 9.394/96, dispondo que “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2008) – o fato da música não se constituir como disciplina obrigatória dificulta a contratação de profissional da área.

As LEdoCs são organizadas por área de conhecimento, a saber: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e, Ciências Agrárias. Sobre essa questão, Araújo (2018, p. 105) menciona ainda que, “formar por áreas de conhecimento fortalece as licenciaturas em Educação do Campo no trabalho com a interdisciplinaridade e o diálogo com a realidade camponesa”.

Além disso, a organização curricular está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (BRASIL, 2015), que busca superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e incidir no modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados nessa realidade. Ainda, o objetivo do curso também coaduna com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, ao assim se apresentar:

pretende-se formar um profissional capaz de: (i) exercer a docência multidisciplinar, a partir da área de conhecimento propostas, a saber: Códigos e Linguagens; (ii) participar da gestão de processos educativos escolares; (iii) ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar (PPC, 2013, p. 34).

Ademais, o objetivo geral do curso se constitui em “realizar uma formação contextualizada na área de Artes e Música que possibilite ao discente de Licenciatura uma

¹⁴ No último ENADE para os cursos de Arte, o curso de Arraias foi dispensado a pedido da coordenação que justificou que o exame não contemplaria as especificidades de sua constituição, pois possui duas habilitações (Artes Visuais e Música) e estruturação como Educação do Campo, e, as provas do Exame são específicas ou para Artes Visuais ou para Música.

identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo brasileiro” (PPC, 2013, p. 34). Ainda, de acordo com o documento, os objetivos específicos são:

- ✓ Formar professores para o exercício da docência na área de conhecimento Códigos Linguagens nos anos finais do ensino Fundamental e Ensino Médio com foco em Artes-Música e Artes Visuais em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo;
- ✓ Formar sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de inventar soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável;
- ✓ Garantir uma reflexão/elaboração político/pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental;
- ✓ Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a necessidade e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;
- ✓ Articular durante todo o percurso formativo do curso, ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão voltadas para demandas da Educação do Campo num diálogo entre o Tempo-Espaço Universidade e o Tempo-Espaço Comunidade. (PPC, 2013, p. 34)

Com estes objetivos, a proposta do curso de Licenciatura em Educação apresenta elementos que favorecem aos sujeitos – principalmente aos da classe trabalhadora – uma formação como educadores para atuarem no campo, pautada na humanização, na criticidade, na sustentabilidade a partir de sua realidade visto que, o processo de organicidade de aprendizagem nos espaços da universidade e nos espaços das comunidades é essencial para esse arcabouço teórico-prático da transformação social. Noutras palavras, uma formação de educadores para além do mercado de trabalho.

O perfil do Licenciado em Educação do Campo é concebido no PPC como uma formação comum para a docência na Educação Básica, organizada de maneira a proporcionar uma diversidade de conhecimentos teóricos e práticos ao longo do curso com

[...] uma sólida formação de base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do Curso e desenvolvendo uma preocupação com a formação continuada. Almeja-se para a formação do profissional da educação, que ele tenha domínio dos conteúdos e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz; conheça as novas tecnologias e que as utilize, de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; tenha na sua formação uma especificidade que contribua

para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; e tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade (PPC, 2013, p. 35).

Em síntese, de acordo com o PPC (2013), a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo idealiza uma formação em que o campo de atuação profissional pode abranger as seguintes áreas:

- Docência na Educação Fundamental, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos adquiridos de forma multidisciplinar em uma área de conhecimento prevista, especialmente nas escolas do campo;
- Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação do campo e escolas rurais / do campo;
- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares;
- Atuação pedagógica junto às comunidades rurais, no desenvolvimento trabalho pedagógico com as famílias, grupos sociais, cooperativas, associações e movimentos sociais, junto às lideranças e equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável;
- Atuar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos do campo em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (PPC, 2013, p. 37).

Pode-se afirmar que, a proposta do curso atende várias áreas de atuação que vão desde a gestão de sala de aula até a atuação em espaços não escolares. Todavia, é importante frisar que, a docência em sala de aula e a gestão educacional são as possibilidades de atuação mais comuns na região.

Quanto aos conteúdos curriculares, o PPC (2013) prevê uma formação que tem como ponto de partida os princípios pedagógicos com embasamento de estudos acerca da realidade e vivências dos sujeitos, concebendo a teoria e prática como elementos indissociáveis no processo educativo, uma vez que tem como pressuposto uma formação pautada na contextualização e na transformação da realidade. Desse modo,

[a] objetivação do processo de formação acadêmica da LPEC será buscada tomando como ponto de partida o resgate e estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e

produtivas dos sujeitos do campo, da agricultura familiar e da sustentabilidade, buscando a partir da prática da pesquisa por eixos temáticos fomentar a análise e compreensão acadêmica interdisciplinar sobre as características socioculturais e ambientais, que demarcam o território de existência coletiva destes sujeitos, tendo em vista compreender em sua complexidade os conflitos e contradições que determinam tal existência e desenvolver a capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que construa uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios de uma pedagogia emancipatória (PPC, 2013, p. 37-8).

Um dos pontos que o PPC (2013) explicita com muita ênfase no decorrer do texto são as questões referentes à cultura. Para seus idealizadores, a cultura deve ser um dos eixos principais para a formação de educadores para o campo, tendo em vista que os conteúdos curriculares permitem desenvolver essa temática principalmente nas comunidades dos estudantes.

Entendemos que a cultura contribui sobremaneira para a formação do indivíduo; não podemos viver sem ela. Entretanto, vale assinalar novamente, que a cultura tem seu lugar na formação do indivíduo e devemos tê-la como ponto de referência para a aproximação dos demais saberes construídos pela humanidade.

Ainda, segundo o PPC (2013), os princípios pedagógicos do curso se baseiam num trabalho que proporciona uma formação contextualizada, a partir das vivências e experiências nas comunidades – como ponto de partida, buscando a pesquisa como princípio educativo numa perspectiva teórico-prática; isto é, uma formação com vistas a considerar os sujeitos serem autônomos na construção do seu conhecimento, o que possibilita a transformação a partir de sua realidade.

Analisando o PPC do curso (2013, p. 40), as disciplinas que compõem a dimensão pedagógica estão em atendimento ao art. 11 da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A Resolução prevê que a quinta parte do total carga horária do curso seja dedicada às dimensões pedagógicas e o PPC apresenta as seguintes disciplinas: História da Educação; Introdução à Filosofia; Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; História, Identidade e Memória dos povos do Campo; Psicologia da Educação; Legislação e Organização da Educação Básica e do Campo; Didática Geral; Avaliação da Aprendizagem; Fundamentos do ensino e aprendizagem em artes visuais; Práticas

Pedagógicas da Educação do campo; Educação e Meio Ambiente; e, Educação para Relações étnico raciais, Gênero e Diversidade.

Analisando a estrutura do curso na área pedagógica, percebe-se que possui disciplinas que contemplam a formação de professores para a classe trabalhadora visto que, algumas delas são comuns a cursos de licenciaturas e as demais são voltadas à formação da classe trabalhadora do campo. Além disso, essas disciplinas, quando bem articuladas, permitem uma compreensão maior sobre as características, como, por exemplo: O que é uma Educação no Campo? Que elementos são necessários nessa formação de professores do campo? O que é ser professor em uma escola localizada no campo? Entre outros conhecimentos que possibilitam uma criticidade da sociedade que estamos inseridos. Em outras palavras, são disciplinas que permitem um olhar mais acurado a partir da realidade deles e que propiciam um trabalho contra hegemônico no campo.

No que tange aos aspectos metodológicos relacionados ao Ensino, Pesquisa e Extensão da LEdoC, o PPC (2013, p. 76-78) menciona que a conexão nesse tripé se dá nos seguintes momentos:

1. Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho Acadêmico: Este instrumento pedagógico orienta as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes nos tempos Universidade e nos Tempos Comunidades com base na proposta do eixo temática a ser estudo.

2. A Pesquisa Sócio-Educacional: Nesse instrumento, devem acontecer nos tempos comunidades em que consiste numa investigação por parte dos alunos sobre a realidade das escolas e das comunidades de origens. São momentos de coletas de dados de maneira que permitem a construção de reflexões a partir dessas vivências acerca do cotidiano das pessoas que vivem no campo, das experiências pedagógicas, das práticas, isto é de todo a organicidade do trabalho pedagógico.

3. Grupos de Estudos, Pesquisa e Trabalhos Acadêmicos [GEPTA]: São momentos organizados pelos professores-pesquisadores do curso e/ou pelos próprios estudantes, com o objetivo de realizar atividades interdisciplinares de pesquisa, estudo e extensão com temas que possibilitam o enriquecimento de conhecimentos para a formação acadêmica.

4. Seminários de Pesquisa, Estudo e Trabalho Integrado [SPETI]: São realizados a cada início do período de Tempo Universidade, organizados de forma interdisciplinarmente, com temas como: questões agrárias, educação no campo e a partir de temas estudados pelos estudantes no Tempo Comunidade.

5. Sessões de Estudo do Núcleo Comum: Se constituem em momentos de estudos no tempo universidade organizados por professores de forma

interdisciplinar em suas respectivas disciplinas e as temáticas apresentadas no tempo comunidade.

6. Sessões de Estudo do Núcleo Específico: Acontece no tempo universidade a partir das temáticas e disciplinas dos professores em busca a estimular a produção de conhecimentos de maneira mais aprofundada.

7. Seminários Temáticos sobre Elaboração de Projetos de Pesquisa [STEPP]: Os seminários são momentos conclusivos do período de Tempo-Espaço. Universidade, com temáticas pesquisadas em cada Tempo-Espaço Comunidade.

8. Diagnóstico sociocultural, ambiental e econômico de comunidades camponesas: Este instrumento pedagógico se dá por meio diagnóstico em que permite uma reflexão a partir dos dados coletados no decorrer dos espaços da universidade e comunidade.

Nessa parte metodológica, o PPC (2013) elucida como deve ser realizada a interface ensino, pesquisa e extensão na LEdoC. Esses instrumentos supracitados são maneiras organizativas do trabalho pedagógico do curso que podem assegurar a conexão dos conhecimentos nesse tripé visto que, suscitam a participação e envolvimento dos sujeitos (estudantes, professores e comunidade) nos tempos Universidade e Comunidade; são meios que favorecem uma aprendizagem mais coerente para a população do campo, como é explicitado na proposta desse curso.

De acordo com o PPC (2013), o Estágio Curricular Supervisionado no Curso da LEdoC deverá ser realizado no Tempo Comunidade em escolas localizadas no campo, buscando articulação com as atividades de pesquisa. No entanto, ressalta que os acadêmicos podem realizar seus

[...] estágios em suas cidades de origem com vistas a contribuir com a melhoria da qualidade da educação da região. Os estágios compreendem desde a educação infantil, séries iniciais e finais da educação básica, ensino médio e educação de jovens e adultos, além dos espaços não-escolares (PPC, 2013, p. 81).

Nesse aspecto, fica a indagação: como o estagiário poderá realizar seus estágios na educação infantil, uma vez que o curso possui as habilitações em Artes Visuais e Música para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio? Acreditamos que essa inserção foi um equívoco, um lapso, porque a estrutura do curso permite a realização do Estágio nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No ano de 2016 foram elaboradas pelo docentes do curso diretrizes para auxiliar na regulamentação do estágio no curso, pois há questões como essa e outras que necessitam

de estudos para melhor compreender tais desdobramentos. Ademais, esse processo de repensar a estrutura do curso e de suas especificidades é algo que deve ser contínuo.

E, como o PPC apresenta,

[o] Estágio Supervisionado em uma Licenciatura Interdisciplinar, como a prevista no Projeto Pedagógico de Curso do Procampo, exige planejamento e organização sistemáticos, de forma que as áreas de conhecimento abrangidas não sejam apenas vivenciadas pelos futuros professores, mas que haja uma distribuição de carga horária compatível com as características de cada área e com a interdisciplinaridade que o curso exige e pela especificidade da Pedagogia da Alternância (PPC, 2013, p. 106).

O Estágio Supervisionado é um momento essencial na formação do educador, visto que é sua oportunidade de vivenciar a teoria que adquiriu no espaço da universidade e da comunidade, de experienciar esses elementos teóricos na prática, na escola. Deste modo, se for assumido com responsabilidade e compromisso, poderá contribuir de forma significativa para a Educação no Campo, no sentido de se apropriar dos meios necessários ao ofício de professor.

3.3 A Educação por Alternância presente no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

O curso de Educação do Campo tem caráter regular e apoia-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC) e as “atividades tempo-universidade serão realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e, durante encontros sistemáticos no intervalo de cada tempo-escola, parte constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador” (PPC, 2013, p. 19).

Ressalta-se que, as atividades acadêmicas são desenvolvidas no TU e TC. Além disso, de acordo com o Art. 22 do PPC (2013), as atividades acadêmicas são desenvolvidas nas modalidades a seguir:

- I - presencial – entendida como atividade desenvolvida por meio de contato direto entre docentes e discentes em ambiente específico, principalmente no Tempo Universidade;
- II - semipresencial – entendida como atividade desenvolvida por meio de contato direto, bem como aquela com uso de mídias específicas e pode acontecer no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade;

III - tutorial – entendida como atividade desenvolvida a distância, com uso de mídias específicas, especialmente no Tempo Comunidade. (PPC, 2013, p. 117-8).

Desse modo, nesse novo arcabouço teórico-conceitual e empírico, a articulação do processo de formação de educadores e educadoras para o campo se caracteriza por alternar a formação do acadêmico entre momentos de aprendizagens nos espaços das universidades e nos espaços das comunidades.

Ademais,

[a] proposta é desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contínuo em que o acadêmico percorre o trajeto comunidade – universidade – comunidade. Inicialmente, em sua realidade, o acadêmico se volta para a observação, pesquisa e descrição da realidade sócio-profissional do contexto no qual se encontra. Em seguida, o acadêmico vai à universidade, onde socializa, analisa, reflete, sistematiza, conceitua e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior; e por fim, o acadêmico volta para sua realidade, dessa vez com os conteúdos trabalhados de forma a experimentar e transformar a realidade sócio-profissional, de modo que novos conteúdos surgem, novas questões são colocadas, podendo ser novamente trabalhadas no contexto escolar (PPC, 2013, p. 32).

Partindo dessa compreensão, a proposta de Educação por Alternância possibilita a interlocução entre os vários saberes (científicos e empíricos) no processo de formação dos sujeitos, além de contribuir também para quem já é professor – ou exerce outra atividade, principalmente na área da educação – continuar em suas comunidades de origens, sem deixar suas famílias.

No que diz respeito a essa compreensão, o Projeto Pedagógico do Curso menciona que:

[...] a Pedagogia da Alternância pauta-se na experiência prática do estudante, com o conhecimento empírico e a troca de conhecimento com atores do sistema tradicional de educação, e também, com membros da família e da comunidade na qual vive, sujeitos que podem fornecer-lhe ensinamentos sobre aquela realidade (PPC, 2013, p. 32).

Assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo apresenta duas dimensões de alternância formativa integradas: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. As atividades do tempo universidade são realizadas geralmente nos meses de janeiro e julho e durante encontros sistemáticos no intervalo de cada tempo universidade, como parte integrante das disciplinas. As atividades que configuram a dimensão Tempo Comunidade

são realizadas no espaço de suas comunidades com conteúdos que possibilitem os sujeitos a refletirem e discutirem com a comunidade local, com vistas também a procurar soluções possíveis para problemas enfrentados. Essa dimensão se concretizará no Tempo Universidade, a cada retorno, com a socialização das atividades (PPC, 2013).

De acordo com o PPC (2013, p. 33),

as formas específicas de organização do tempo e do espaço de aprendizagem escolar, preconizadas pela Pedagogia da Alternância, constituem uma alternativa possível para o cumprimento do direito à educação e para o enfrentamento das problemáticas que envolvem não só a educação formal dos moradores do campo.

Como se pode observar, a proposta do curso da LEdoC se constitui como uma ação que propicia a classe trabalhadora, sobretudo aquela do campo, ter a possibilidade do acesso ao conhecimento sistematizado na educação superior.

Para tanto, a perspectiva para a formação de educadores e educadoras para atuarem no contexto das escolas localizadas no campo tem como base os princípios formativos da alternância, e, teremos mais informações acerca da prática dessa proposta por meio das concepções dos envolvidos nesse processo – os discentes do curso da LEdoC da UFT/Arraias.

3.4 Diagnóstico das características dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação no Campo

Para recordar, aqui são apresentadas as análises das características dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com base que nos questionários respondidos pelos 193 (cento e noventa e três) estudantes participantes da pesquisa no mês de janeiro de 2019 (período do Tempo Universidade).

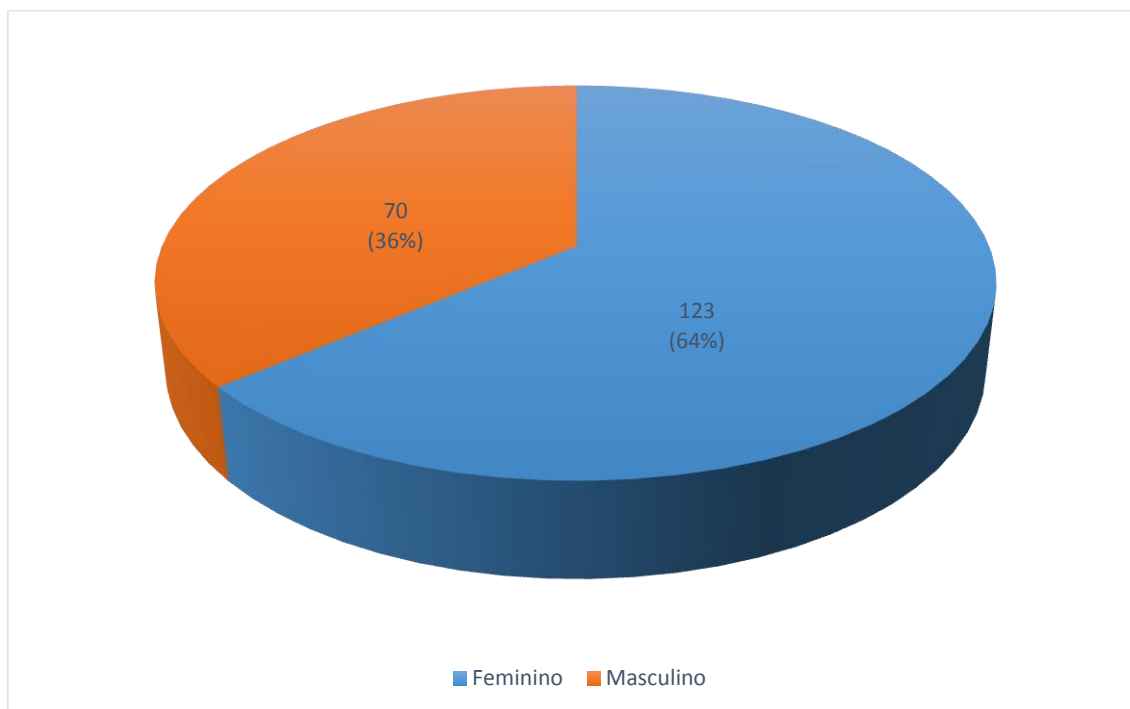
A finalidade de tal questionário foi obter informações importantes, tais como: pertença étnica, gênero, grupo familiar, condições socioeconômicas, trabalho, aspectos pontuais da vivência na universidade, dentre outras questões que possibilitam entender o perfil dos participantes da pesquisa a partir de sua realidade.

De acordo com o relatório formatado pela Secretaria Acadêmica da UFT/Arraias em 06/02/2019 – sobre a situação de acadêmicos do curso de Educação do Campo (fornecido para um estudo sobre evasão escolar), 311 estudantes efetuaram matrícula no

semestre 2018/2. Desse universo, 193 (62%) responderam o questionário e constituem o *corpus* para a análise dos dados apresentados a seguir.

Inicialmente, identificou-se que há uma predominância feminina no corpo discente do curso de Educação do Campo, da UFT/Arraias, sendo constituído por 123 mulheres (64%) e 70 homens (36%), como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Distribuição de estudantes da LEdoC por sexo.



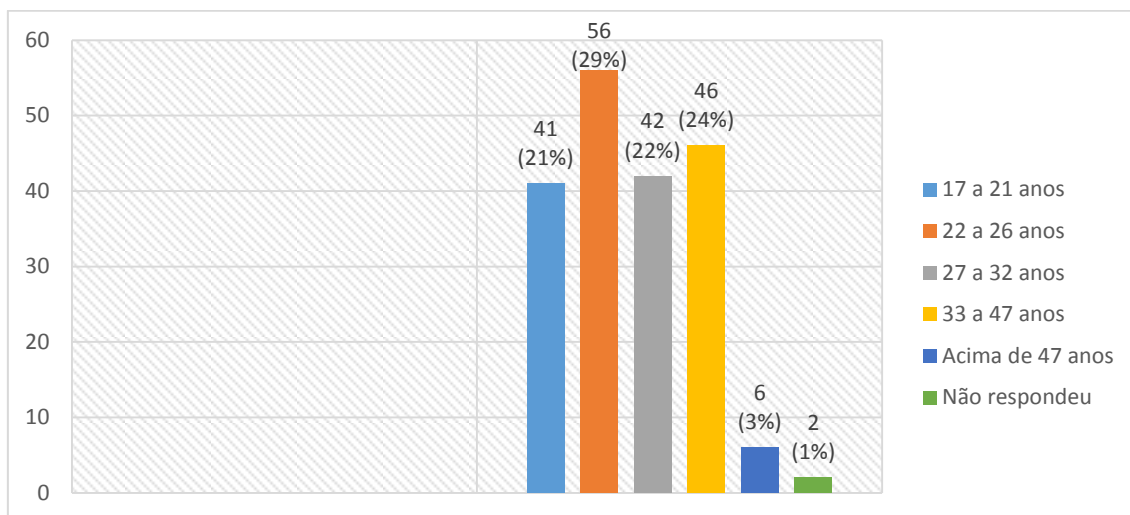
Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Embora as pesquisas revelem que há um número significativo de homens no magistério, esses dados coletados mostram que a presença feminina na profissão docente no curso ainda é bastante expressiva. Essa predominância feminina ocorre em todo o Brasil, como aponta o censo do professor de 2017, ao trazer que em todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores em regência são mulheres, isto representa mais de um milhão e meio docentes (1.542.925).

A Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), menciona que o sujeito com faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove anos) é considerado jovem. Nesse sentido, podemos perceber que o curso da LEdoC está repleto deles, representando mais da metade dos alunos pesquisados (gráfico 02). Isso de certa maneira evidencia na prática as

ações propostas a partir da Política Nacional de Educação do Campo na inserção de todos na educação.

Gráfico 2. A faixa etária dos estudantes da LEdoC.



Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Observa-se que a média de idade dos ingressantes no curso de Educação do Campo é bastante diversificada, há um quantitativo de estudantes na faixa etária de 22 a 26 anos (29%), todavia, a maior parte é de estudantes acima de 26 anos (gráfico 02). Essa diversidade nos leva a pensar que muitas dessas pessoas não tiveram a oportunidade de acesso ao ensino superior logo após o término do seu processo de escolarização na Educação Básica e, somente com esse curso puderam vislumbrar uma formação em nível superior.

Os dados apontam uma parcela significativa de pessoas acima dos 30 anos de idade que estão fazendo o curso. Esses sujeitos, em sua maioria, não cogitavam a possibilidade de adentrar um dia a universidade para estudar. Sob essa questão, Bezerra Neto (2013) aponta que, devido às dificuldades enfrentadas pelas escolas no campo, a possibilidade de ingresso desse público no ensino superior era quase impossível, tanto pela pouca oferta de vagas, quanto pelas lacunas de conteúdo e conhecimento transmitidos em muitas dessas escolas. Isso dificulta(va) aos alunos concorrer às vagas universitárias, desencadeado um sentimento de descrença e incapacidade.

Acrescenta-se ainda que, devido aos vários anos sem contato com o saber sistematizado, muitos deles apresentam dificuldades em acompanhar o processo de ensino

e aprendizagem, exigindo e requerendo uma atenção maior, tanto por parte dos colegas em compreendê-los nesse sentido, quanto por parte dos professores em seus planejamentos e a mediação nos conteúdos dos primeiros períodos do curso. Fase essa muito difícil e complexa em função da adaptação aos vários aspectos da vida acadêmica, e também a influenciando, como bem lembra Arroyo (2014, p. 26), “às universidades chegam outros *sujeitos* trazendo outras indagações para pensar o fazer pedagógico”.

O curso da LEdoC é composto por esses diversos sujeitos, e isso nos faz refletir sobre quão enormes são os desafios para a formação superior, sobretudo, se for pautada na emancipação, que se contraponha à pedagogia hegemonicamente arraigada ao sistema que vivemos e, ao mesmo tempo, busque caminhos para a resistência. Assim,

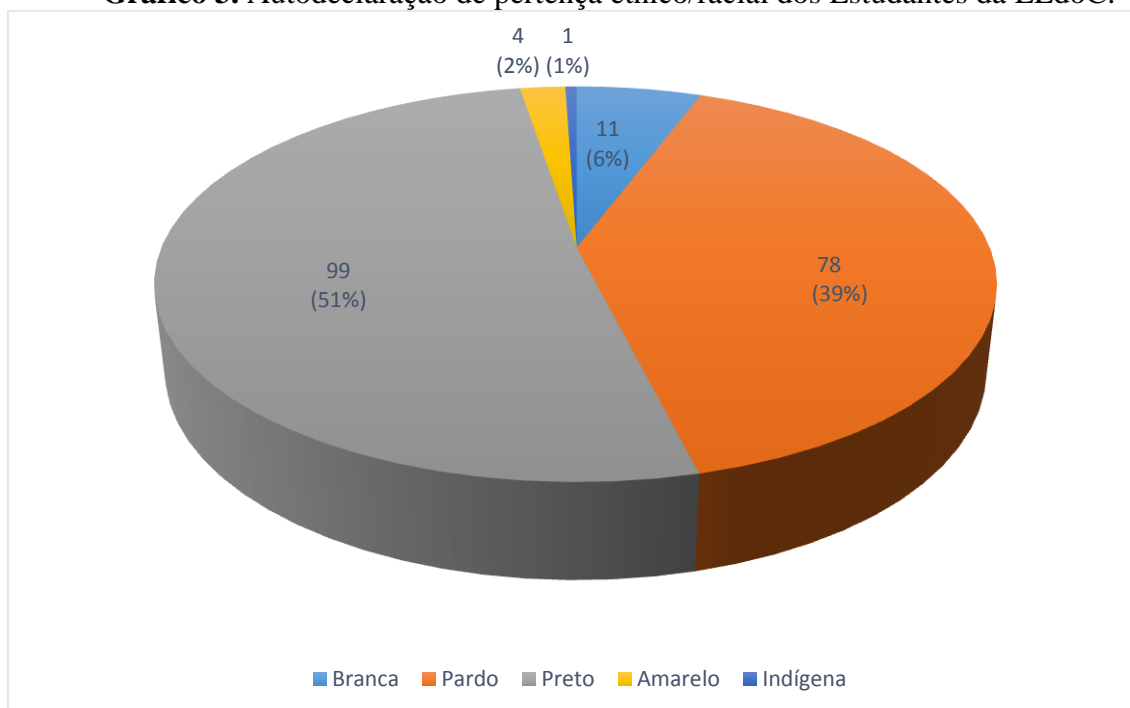
[t]rata-se um atrevimento mais desestabilizador desse povo diverso da classe trabalhadora, reconhecer subalternos, inferiores, irracionais, incultos. Logo se afirmar capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar. Saberes do trabalho, das resistências. Isto é, produtores de experiências humanizadoras, educativas. Pedagógicas. (ARROYO, 2014, p. 32).

Em outras palavras, são atrevimentos das partes envolvidas: tanto de quem recebe/constrói o saber (estudante), quanto de quem transmite/media o conhecimento (professor). Acrescenta-se ainda que, esse reconhecimento não implica redução de conteúdos, pelo contrário, é preciso entender os alunos em seu contexto social para oportunizar a eles uma formação para além da sua realidade concreta.

O perfil étnico/social dos estudantes das LEdoCs é diverso, constituído por:

[...] trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por uma reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade (ARROYO, 2014, p. 26).

O público do curso da LEdoC da UFT/Arraias, em sua maioria, é composto por sujeitos que se consideram pretos, pois o contexto da formação histórica do sudeste do Tocantins é similar às demais cidades fundadas a partir de processos de mineração e escravidão (e, conseqüentemente, de fugas para quilombos), favorecendo a existência de uma população predominantemente preta e parda. Esses dados podem ser observados no gráfico 3.

Gráfico 3. Autodeclaração de pertença étnico/racial dos Estudantes da LEdoC.

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Os dados revelam que há um número bastante significativo de sujeitos que se consideram pretos/pardos no curso. Isso se justifica devido ao fato de que no período conhecido como Brasil Colônia no século XVIII, a região onde se localiza o município de Arraias e Natividade pertencia a Comarca de Goiás e era um local em que se extraía grande quantidade de ouro e a mão de obra principal para esse trabalho era os negros escravizados. E, quando ocorreu sua alforria, em 13 de maio de 1888, pela Lei Áurea (Lei nº 3.353), os então ex-escravos não tinham para onde ir e permaneceram na região. Ou seja, a população dos municípios circunvizinhos também apresenta vestígios culturais, sociais e étnicos dessa época.

Considerando esses dados, é possível constatar que os estudantes que se autodeclaram preto/pardo certamente são aqueles que historicamente tiveram seus direitos negados, apresentam condições socioeconômicas mais baixas que os demais e foram contemplados pela Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) que institui a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino superior público (universidades e institutos federais) ofertarem vagas em seus processos seletivos a esses sujeitos. Vale dizer também que, tal ação só se efetivou a partir das discussões da necessidade de políticas para as minorias. Ou seja, culminou não como um direito social comum a todos os indivíduos, mas após

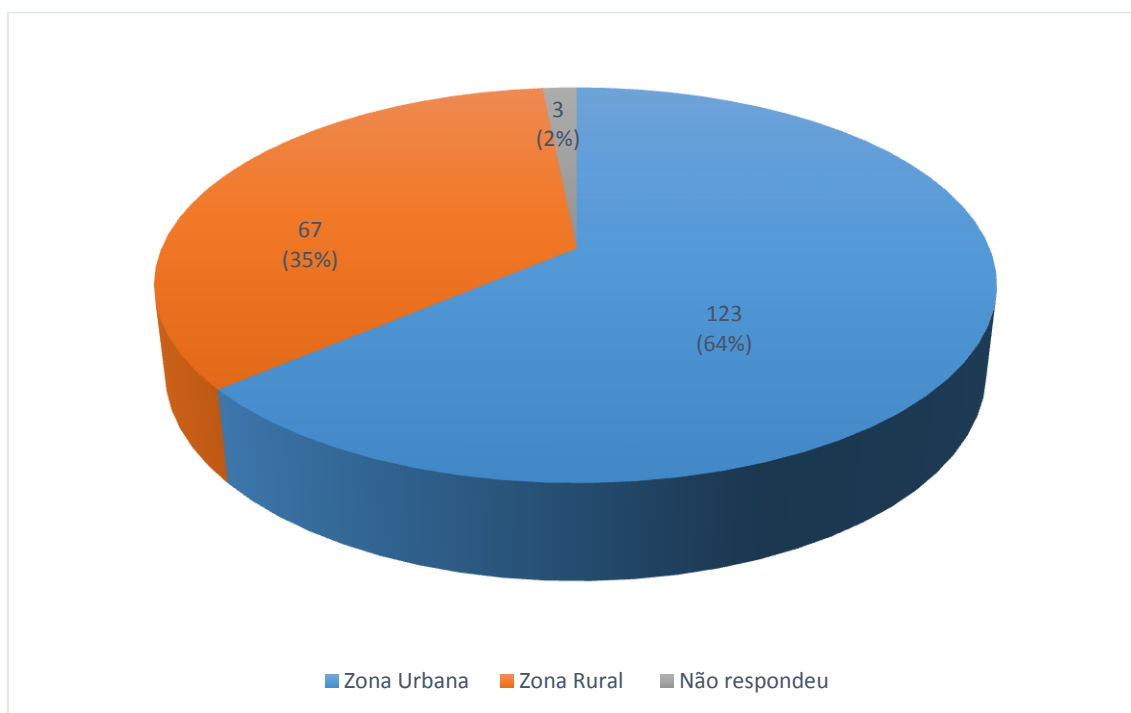
reinvidicações e lutas dos próprios trabalhadores, sujeitos esses que sempre ficaram em desvantagens aos direitos fundamentais na prática.

Presenças de Outros Sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pré-escola/universidade... Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais e de políticas educativas se mostrando presentes, visíveis, resistentes (ARROYO, 2014, p. 25).

Sobre essa diversidade de sujeitos na universidade, Arroyo (2014, p. 25) chama a atenção para o fato de que às “escolas/universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram”. Isso, segundo ele nos leva a pensar outras pedagogias para tal atendimento. É importante reforçar que, quando o autor se refere a outras pedagogias não se caracteriza na redução de conhecimento na formação de sujeitos da classe trabalhadora, mas pensar em outras maneiras de mediá-lo, tendo em vista as adversidades existentes (não residem na cidade em que se localiza a universidade; residem em locais em que as condições materiais de vida são precárias; são sujeitos que ficaram muito tempo sem estudar).

No que se refere à origem dos estudantes do curso – se urbana ou rural – a maioria é oriunda da zona urbana (gráfico 4).

Gráfico 4. A origem dos estudantes da LEdoC.



Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Com isso, pode-se dizer que apesar de ser um curso proposto tendo como foco a população que vive no campo, esse público alvo ainda é pequeno, se compararmos ao número de estudantes oriundos da cidade. Sobre essa questão, Marx (1985, p. 118-9) destaca que:

A maior divisão do trabalho material e mental é a separação da cidade e campo. O antagonismo entre cidade e campo começa com a transição da barbárie para a civilização, da tribo para o estado, da localidade para a nação, e percorre toda a história da civilização, até nossos dias [...]. A existência da cidade implica, ao mesmo tempo, a necessidade de administração, de política, de impostos etc., em resumo: do município e, pois, da política em geral. Aí, primeiramente, tornou-se expressa a divisão da população em duas grandes classes, diretamente baseada na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade já é, na realidade, a concentração de população, de instrumentos de produção, de capital, de prazeres, de necessidades, enquanto o campo representa, justamente, o posto, seu isolamento e separação. O antagonismo da cidade e campo só pode existir como consequência da propriedade privada. É a mais crassa expressão da submissão do indivíduo sob a divisão do trabalho, a uma atividade definida que lhe é imposta - uma sujeição que transforma um homem em um limitado animal cidadão e outro em um restrito animal do campo e, diariamente, renova o conflito entre seus interesses.

Se adicionarmos tais elementos que compreendem o campo e a cidade, na visão de Marx (1985), temos cidades e campo, mas se levarmos em consideração as cidades do Estado do Tocantins, poucas apresentam características que constituem o espaço da cidade, e a grande parte possui elementos da ruralidade.

A LEdoC atende alunos de vários lugares do Estado do Tocantins, bem como do Estado de Goiás, principalmente devido ao período de oferta das aulas (intensificadas nos meses de férias e finais de semana e feriados). Isso demonstra o quanto a proposta do curso consegue atingir um público mais específico, os sujeitos da classe trabalhadora, que enfrentam dificuldades principalmente do ir e vir diário para frequentar um espaço universitário, devido à distância ou ao formato ou horário de seu trabalho.

Vejamos a distribuição dos estudantes da LEdoC por município e estado:

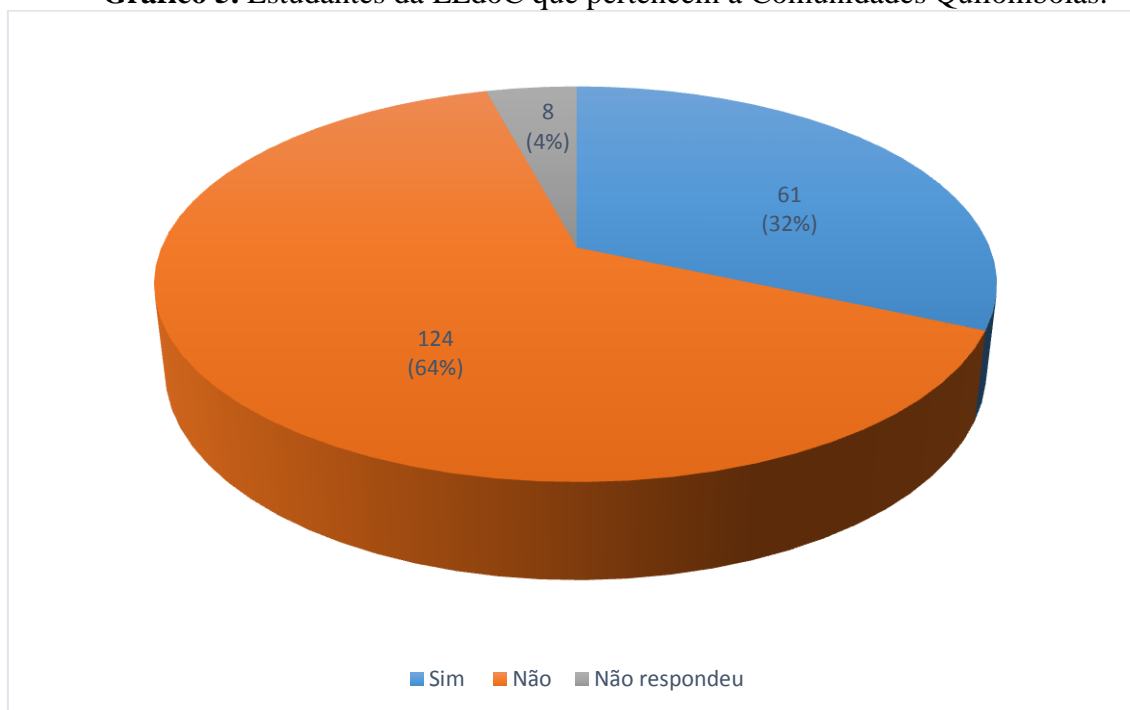
Tabela 2. Distribuição dos estudantes da LEdoC por local de residência atual.

ESTADO	MUNICÍPIO	TOTAL
Tocantins	Arraias	57
	Conceição	01
	Lavandeira	03
	Natividade	03
	Rio da Conceição	03
	São Salvador	01
	São Valério	02
	Paraná	38
Goiás	Alto Paraiso	01
	Campos Belos	17
	Cavalcante	10
	Divinópolis	01
	Monte Alegre	26
	Teresina	13
	Não respondeu	17

Fonte: Elaborada pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Vale dizer também que, além da proposta do curso ser interessante, muitos estudantes não teriam condições de frequentar outro curso superior em que as aulas acontecem em período integral, ou durante todo o ano/semestre, diariamente. Esse curso está possibilitando a um quantitativo significativo de professores e de outros trabalhadores ter acesso ao ensino superior. Se não fosse esse curso, muitos daqueles que moram mais distantes iriam delongar ou, até mesmo, não iriam perpetrar um curso superior. Dessa forma, percebe-se o quão é essencial uma proposta que pensa sobre a realidade desses sujeitos.

Outro dado muito expressivo coletado na pesquisa e que reverbera sobre a importância do modelo de oferta do curso é a presença de estudantes que pertencem a comunidades quilombolas (gráfico 5), muitas delas localizadas em regiões de difícil acesso e distantes da sede dos municípios, o que dificulta a continuação dos estudos para quem reside nos quilombos.

Gráfico 5. Estudantes da LEdoC que pertencem a Comunidades Quilombolas.

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Do total de participantes da pesquisa, 61 alunos estudantes (32%) são oriundos de comunidades quilombolas. E, de acordo com os dados da Fundação Cultural Palmares¹⁵, só no Estado do Tocantins existem 38 comunidades quilombolas certificadas. O município de Arraias, onde se situa o campus da UFT, está localizado próximo a comunidades remanescentes de quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, tanto no Estado de Tocantins, quanto no de Goiás. A UFT/Arraias atende o Território do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga em Goiás (maior comunidade quilombola do país) e as Comunidades Quilombolas de Arraias: Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, Lagoa da Pedra, Kaagados e Lagoa dos Patos¹⁶.

Ademais, convém lembrar que o curso da LEdoC permitiu a muitos quilombolas o acesso à universidade em virtude, principalmente, da modalidade de oferta do curso que é o regime em alternância. Essa ampliação do acesso pode ser percebida em uma pesquisa desenvolvida por Carvalho e Sales (2016, p. 182) intitulada “Educação no Campo e aplicação das Políticas públicas para Quilombolas: Acesso e Permanência na

¹⁵ Fonte: Comunidades Quilombolas. Disponível em: <<https://portal.to.gov.br/reas-de-interesse/cultura/patrimonio-cultural/comunidades-quilombolas/>>. Acesso em: 09 de nov. de 2019.

¹⁶ A UFT/Arraias tem em seu corpo discente 144 (cento e quarenta e quatro) estudantes que recebem Bolsa Permanência MEC (quilombolas e indígenas) e desse total 75 (setenta e cinco) estão vinculados ao curso de Educação do Campo (Dados coletados junto a Diretoria de Assistência Estudantil – DAE/2020).

Universidade” na qual demonstram esse aspecto, por meio de depoimento de uma aluna da Comunidade do Claro, Prata e Ouro Fino: “estamos vivendo um novo tempo. Nossos jovens sonharam e agora estão entrando na universidade”.

Além disso, as autoras também evidenciaram nesse estudo os desafios postos ao estudante quilombola para continuar na universidade, pois sabemos que não basta ter acesso ao curso, são necessárias melhores condições materiais que permitam que esses estudantes permaneçam na universidade. O depoimento de um aluno participante da pesquisa de Carvalho e Sales (2016, p. 185) expõe essa situação:

[...] o meu maior desafio, porém, continua sendo a longa distância do lugar onde eu moro até o polo de Arraias; viajo numa moto pilotada pelo meu esposo e o percurso de quase 100 km entre Paranã e minha comunidade é de estrada de chão, que se torna inacessível durante os períodos de chuvas com formação de atoleiros.

Segundo Carvalho e Sales (2016, p. 186), são muitos problemas enfrentados por esses alunos para ter a acesso à universidade, como “com transporte, acomodação, o (não) acesso à internet, e, o problema que julga maior, o fato de sua comunidade não possuir energia elétrica”, havendo casos de alunos que realizam suas leituras do curso em casa com luz de lamparinas.

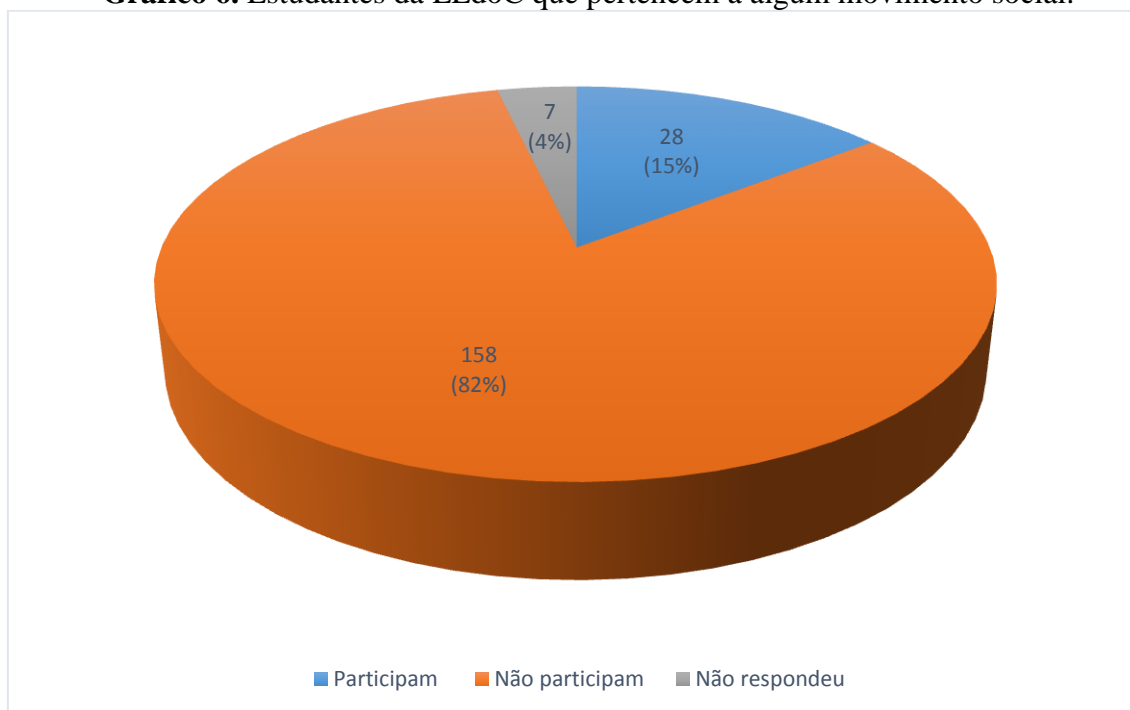
Para além desses enfrentamentos, há outros, como o próprio processo de ingresso, como bem pontua Bezerra Neto (2013, p. 22):

[...] ao se pensar na questão do acesso à universidade ou no ensino superior de modo geral, a classe trabalhadora se depara com um grande problema, dado que os mecanismos de acesso a esse grau de instrução, sobretudo o vestibular, são formulados a partir daquilo que é ensinado para uma elite política e econômica nas mercadorias e não daquilo que se ensina na escola da classe trabalhadora (escola mantida pelo Estado) no ensino básico.

Isso evidencia que a classe trabalhadora, em especial a que vive no campo, passa por vários problemas, que vão desde o acesso à universidade perpassando também por sua permanência. O enfrentamento dessa realidade seria mais pontual se os trabalhadores estivessem organizados em grupos e entidades que fomentassem sua articulação e luta. No entanto, é pouco comum a participação dos alunos-trabalhadores nesses movimentos.

O gráfico 06 aponta que a participação dos estudantes pesquisados em movimentos sociais ainda é tímida, uma vez que somente 15% deles – que corresponde 28 (vinte e oito) alunos de um universo de 193 – fazem parte de algum movimento social.

Gráfico 6. Estudantes da LEdoC que pertencem a algum movimento social.



Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

As lutas de classes encampadas pelos movimentos sociais representam uma resistência e um trabalho intenso pela continuidade da garantia de educação para a classe trabalhadora, principalmente aos que vivem do/no campo. Molina (2017, p. 590) ressalta que é um desafio

[...] conseguir manter o precioso patrimônio construído na concepção e na prática das políticas de formação de educadores que respeitem as especificidades dos sujeitos a educar, entre elas as políticas de formação dos educadores do campo, fortemente ameaçadas neste momento.

E, para resistir as possíveis ameaças às políticas públicas educacionais e o ataque aos direitos sociais – entre eles, o direito à educação – faz-se salutar a união constante de toda classe trabalhadora. Isso porque, a conjuntura atual (2020) exige da classe trabalhadora uma unidade de ações nas lutas para a garantia desses direitos que foram conquistados ao longo da história.

Em nossa pesquisa, buscamos saber de quais movimentos sociais os estudantes participam e encontramos uma diversidade de grupos (Tabela 3):

Tabela 3. Movimento social ao qual o estudante da LEdoC pertence.

TIPO DE MOVIMENTO	QUANTIDADE
JPT: Juventude do Partido dos Trabalhadores	01
Associação Claro Prata e Ourofino	05
Associação Quilombo Kalunga	10
Grupo de Sussia	01
Diadema	01
Comunidade Ema/soledade	02
Associação Comunitária	01
Crepsas	01
FETAET-Sindicato dos Trabalhadores Rurais	01
SISEPE-TO	01
Cooperativismo	01
Religioso	01
AMB-U	01

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

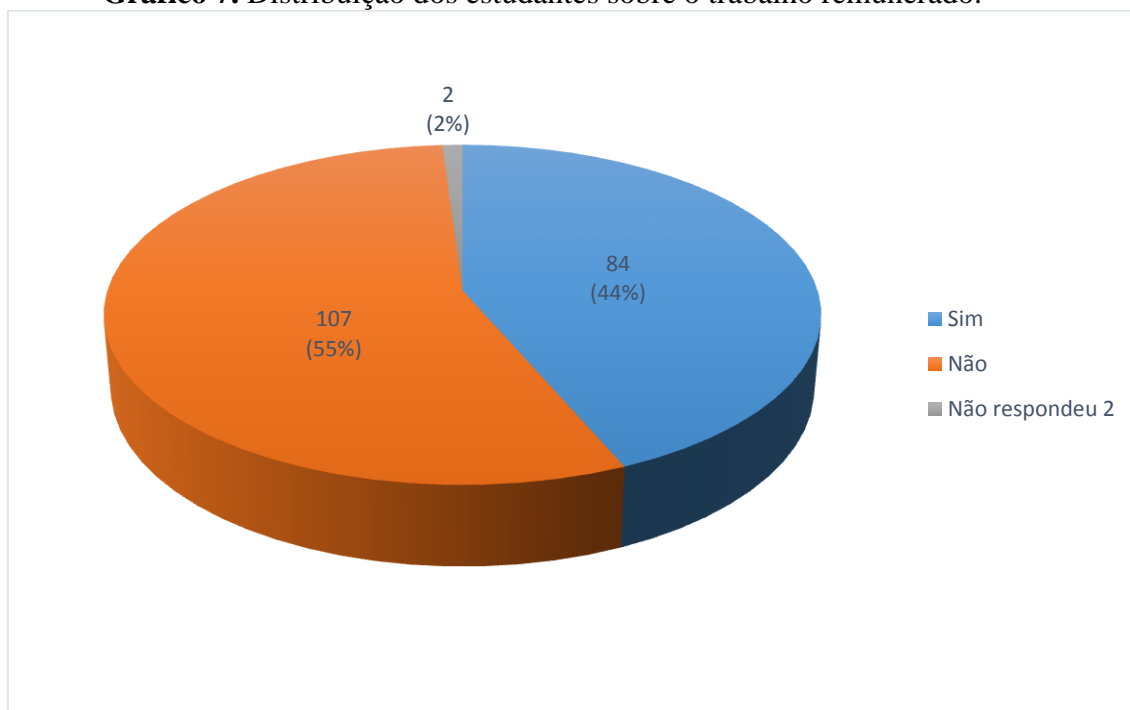
De acordo Ribeiro (2013, p. 29), “os movimentos sociais populares *são* portadores do novo, do projeto popular da sociedade e da educação”. Isto é, são eles que marcaram e marcam a luta pela terra desde a primeira metade do século XIX, em especial a partir da constituição Federal de 1988.

Para Gohn (2011, p. 336), os movimentos sociais

possuem identidade, têmpositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência.

Assim concebendo, os movimentos sociais enquanto sujeitos históricos, sociais, políticos e coletivos desempenham um papel importante na luta pela terra, pela educação e por uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, no momento atual no qual o país está passando urge a necessidade constante de reivindicações em prol de um projeto maior em benefício da maioria. Ou seja, a luta continua para a permanência dos direitos sociais.

O gráfico 07 traz dados sobre a ocupação dos estudantes pesquisados. Resta verificar, em relação ao trabalho remunerado que possuem, se essa condição é suficiente para garantir a permanência do estudante na LEdoC.

Gráfico 7. Distribuição dos estudantes sobre o trabalho remunerado.

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Os números mostram que mais da metade (55%) dos estudantes participantes da pesquisa (de um universo de 193 estudantes) encontram-se desempregados, demandando assim um esforço maior para estudar, visto que a maioria possui famílias para sustentar. Sobre essa questão, dados do IBGE (2019) apontam que o desemprego no Brasil está aumentando demasiadamente, pois nos meses de setembro, outubro e novembro de 2018, a “taxa de desocupação” era de 11,6%; já em dezembro de 2018, janeiro e fevereiro de 2019 essa taxa aumentou para 12,4%. E, se continuar crescendo nessa proporção, a situação da classe trabalhadora tende a ficar mais grave.

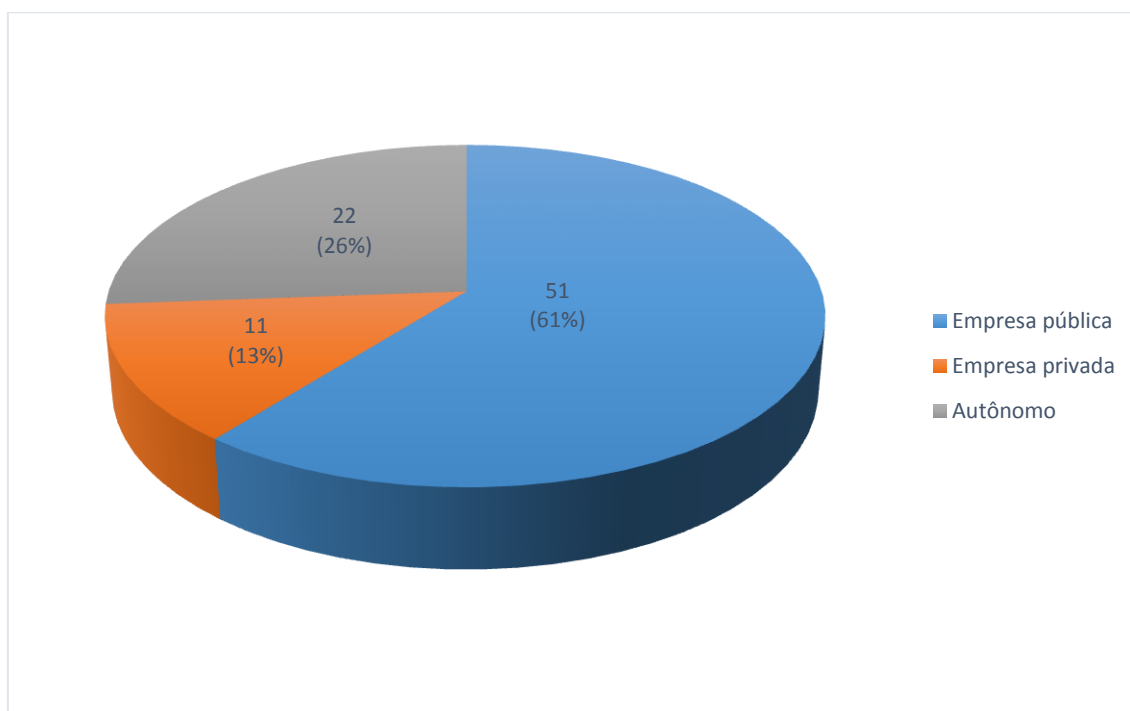
Como reflexão, é importante lembrar que o trabalho remunerado cria valor de uso, apropria os elementos naturais para atender as necessidades humanas, conexão essa necessária ao ser humano enquanto sujeito histórico. Nesse sentido, o trabalho adentra como uma atividade vital do ser humano. Cabe perguntar se a força de trabalho permite contemplar as necessidades básicas desses indivíduos, além dos custos para se manterem na universidade. Por isso,

Repito, frisando: o trabalho ‘é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais’. E essa constatação que se constitui como critério para identificar e aferir as formas particulares de trabalho como trabalho comunal, trabalho escravo, trabalho servil,

trabalho livre, trabalho assalariado e, obviamente, trabalho alienado. (SAVIANI, 2010, p. 09, grifos do autor).

Destaca-se, ainda que, na distribuição geral das atividades remuneradas, do total de 84 trabalhadores remunerados (do universo de 193 de estudantes pesquisados), a maioria atua exclusivamente nas redes públicas federal, estaduais ou municipais (gráfico 8).

Gráfico 8. Distribuição dos estudantes da LEdoC conforme atividade que realiza.



Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

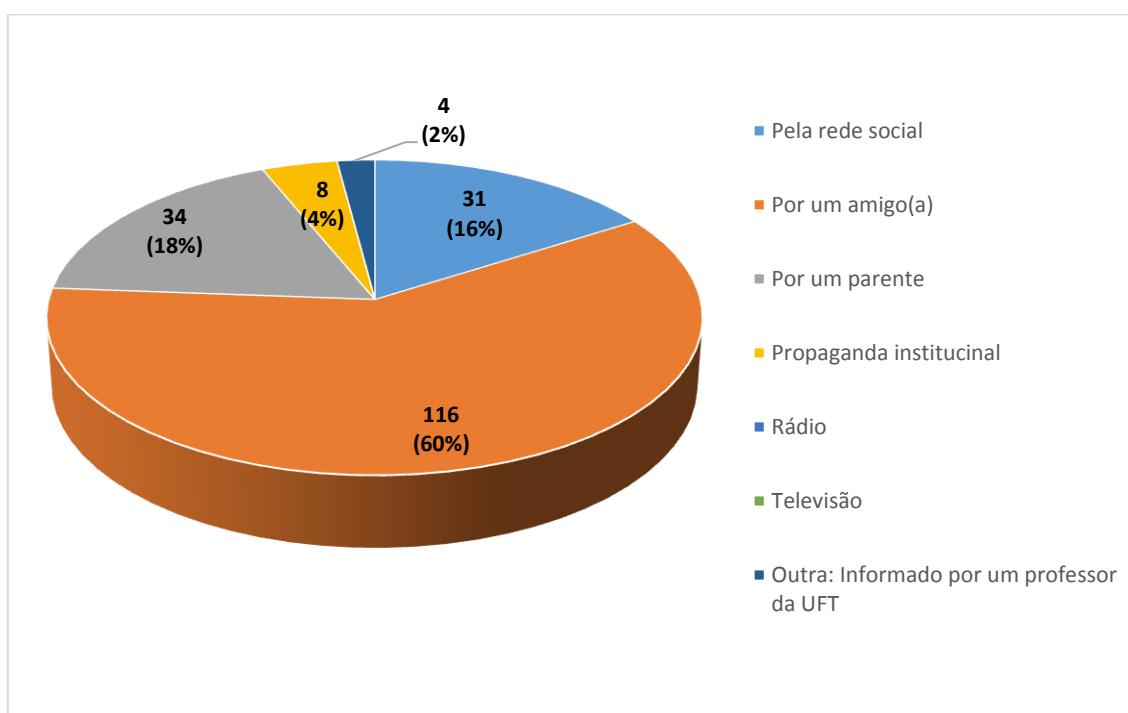
Para Frigotto (2006, p. 242), o trabalho é a categoria ‘ontocriativa’ da vida humana, e o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia e a própria cultura são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida. Não obstante, essa realidade denota que embora o trabalho seja uma atividade indispensável ao ser humano, ele ainda não faz parte da vida de todos que dele precisam.

Segundo dados do IBGE (2010), o Estado do Tocantins apresentava um rendimento nominal mensal domiciliar per capita de R\$1.045,00; e no que se refere à proporção de pessoas em trabalho formal, 42,7 % da população de 16 anos ou mais estavam com trabalho formal, com rendimento médio real habitual de R\$ 2.536,00.

2.3.1 A vida acadêmica e a universidade

Sobre a vida acadêmica/universidade, dos 193 estudantes pesquisados da LEdoC, a maioria (60%) ficou sabendo do curso por meio de um amigo, evidenciando a forma mais comum de divulgação das informações regionais, como mostra o gráfico 9.

Gráfico 9. Formas de obtenção de informações sobre ingresso na LEdoC.



Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Nos primeiros vestibulares, a divulgação do curso foi realizada por uma equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) corpo a corpo, e por meio de propaganda escrita, divulgação em carros de som nos municípios circunvizinhos, em escolas, secretarias de educação, prefeituras e outros órgãos públicos. Essa divulgação intensa, o valor baixo para inscrição (ou inexistência de taxa como ocorreu no primeiro vestibular), o grande número de isenções da taxa de inscrição autorizadas e o interesse pelo curso geraram uma procura muito expressiva, com um número de inscritos nunca vista em outros cursos no campus até aquele período, com mais de 900 inscritos para concorrer 120 vagas ofertadas no primeiro edital em 2014. Sobre essa questão, Sales (2018, p. 129) aponta que

[s]em entrar numa discussão sobre o que é gratuito ou estatal, o fato é que, no primeiro vestibular não houve taxa de inscrição e o curso teve 933 inscritos, o maior número de procura da história do Câmpus de Arraias o que restou demonstrado que havia uma demanda reprimida e que a *Educação por Alternância* possibilitou a procura pelo curso de pessoas que estavam à margem dos processos seletivos da UFT. As 120 vagas ofertadas foram preenchidas. Notemos que, nos três primeiros processos seletivos realizados em que deveriam ser ofertadas 120 vagas anuais, todas foram preenchidas, com grande procura e baixo índice de evasão (grifos nossos).

Concordamos com Sales (2018) que a Educação por Alternância foi sem dúvida algo que fez a diferença nesse curso, possibilitando assim a procura, tanto aqueles que vivem na cidade quanto aqueles que vivem no campo. Acrescenta-se também que o curso tem mantido certo grau de concorrência nos vestibulares e todas suas vagas estão sendo preenchidas. Além disso, é um curso que tem ganhado espaço no campus e na instituição, tanto físico quanto de integração à identidade e às ações da UFT (espaço do corredor cultural da UFT no campus com curadoria de professores do curso; espaço físico adequado para melhoria das condições de estadia dos alunos – para alimentação e higiene pessoal).

Em síntese, depois das primeiras turmas a LEdoC ficou conhecida na região sudeste do Tocantins e hoje são os próprios estudantes que fazem o papel de divulgar o curso aos parentes e amigos.

No que se refere aos motivos que levaram os estudantes a fazer o curso da LEdoC, os dados da tabela 4 revelam uma diversidade de interesses.

Tabela 4. Motivos que levaram os estudantes a fazer o curso da LEdoC.

MOTIVOS	QUANTIDADE
Para obter um certificado de um curso superior	57
Para me aperfeiçoar e continuar atuando como professor	30
Para obter um emprego futuramente	33
Porque gosto de Música	19
Porque gosto de Artes	08
Porque me identifico com a proposta do curso	31
Porque não consegui fazer outro curso	10
Outra. Para ter conhecimentos	02
Outra. Poder conciliar estudo e trabalho	01
Outra. Contribuir na mudança no campo	01
Outra. Por ser por alternância	01

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Uma questão que merece destaque na tabela 03, trata-se da opção “para obter um emprego futuramente” que foi marcada por 33 estudantes. Isso implica que muitos deles clamam por um emprego (ou um melhor) e concebem o curso como uma possibilidade de adquiri-lo futuramente.

Quanto ao questionamento sobre se os estudantes estão gostando do curso, a maior parte deles – 96%, que corresponde 186 (cento e oitenta e seis) – respondeu que sim. Somente 4% –7 (sete) estudantes – mencionou não estar gostando do curso e apresentam alguns motivos:

[...] acho que a universidade não está apta a oferecer esta modalidade de curso (alternância) e acho que passamos pouco tempo na universidade. (ESTUDANTE B, LEDOC, 2019).

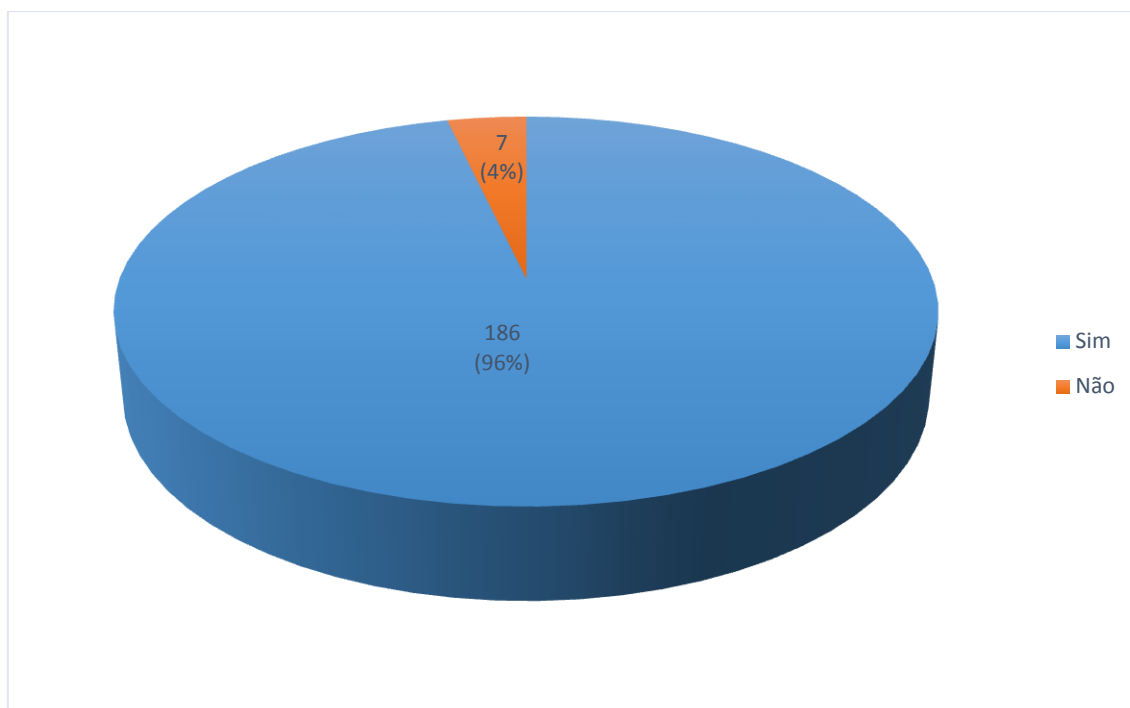
No me ponto de vista é muito cansativo o dia todo e principalmente as aulas vão até no sábado dia todo. (ESTUDANTE F, LEDOC, 2019).

Porque sinto que a proposta do curso oscila muito; Passei em outro curso, mas com medo de ir embora. (ESTUDANTE L, LEDOC, 2019).

Porque é difícil conciliar trabalho e o curso no tempo universidade; Tenho dificuldade em música. (ESTUDANTE A, LEDOC, 2019).

Essas falas dos estudantes evidenciam que existem algumas questões que precisam de esclarecimentos, pois o curso foi organizado no formato de alternância justamente para atender a população da classe trabalhadora, maiormente a do campo. Noutras palavras, o curso deve ser ofertado por meio da Educação por Alternância visto que esse formato de oferta possibilita o sujeito trabalhador estudar e continuar residindo em suas comunidades. Além disso, como é uma proposta nova, necessita ser construída em conjunto, precisa de ajustes para melhor atender a esse público.

Os estudantes também foram questionados se gostavam e suas expectativas em relação ao curso. O gráfico 10 traz os números sobre se os alunos gostam ou não e a Quadro 1 os motivos por gostarem (ou não) e/ou expectativas em relação ao curso.

Gráfico 10. Informações dos estudantes sobre as expectativas da LEdoC.

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Esses dados demonstram que o curso de Licenciatura em Educação do Campo possui uma boa aceitação pelos estudantes e isso é reforçado nos registros dos motivos feitos por eles (Quadro 1).

Quadro 1. Expectativas dos estudantes sobre a LEdoC.

Por ser um curso que trata de música, adoro música
Porque nós aprendemos como agir e falar em sala
Pois me traz habilidades e um centro de aprendizagem
Porque ele faz com que tenhamos outras visões em relação as outras culturas diferentes da nossa
Por ter a oportunidade de adquirir um curso superior
Para mim ser uma boa profissional tenho que gostar do curso
Pois estou tendo um conhecimento melhor
Para mim obter um curso superior
Estou adquirindo novos conhecimentos
Porque estou adquirindo novos conhecimentos
Estou adquirindo muitos conhecimentos
Tem me surpreendido em todos os aspectos
Tenho a oportunidade de adquirir conhecimentos com professores qualificados e competentes
É uma área interessante no campo de atuação e a proposta é bem posta
Estou adquirindo conhecimentos para o processo de ensino e aprendizagem
Porque me identifico com tudo e é ligado com a cultura e tem haver comigo.
Porque a cada dia aprendo uma coisa diferente

Sou atuante nos movimentos sociais e o curso veio do mesmo
Me identifico com o curso
Repassar bons conhecimentos para conviver na sociedade
Porque estou adquirindo novos conhecimentos
Porque a cada dia estou aprendendo mais
Porque estou tendo bons conhecimentos e novos métodos
Gosto das áreas de música e artes
Porque eu quero me aperfeiçoar como professor
Porque é um curso que oferece duas habilitações diferentes que amo e identifico
Pela aquisição de novos conhecimentos
Porque estou tendo conhecimento
Porque estou adquirindo mais conhecimentos que vou levar a vida toda
Por qualificar mais tanto profissional como pessoal
Adoro estar sempre em comunicação e o curso me oferece isso.
Tem mostrado aquilo que de fato esperava
Porque estou absorvendo novos conhecimentos que levo para vida
Na qual está abrindo ou ampliando meus conhecimentos
Abrindo novas possibilidades
Estou obtendo mais conhecimentos
Estou ampliando minha visão de mundo, tendo novos conhecimentos
Nos proporciona um ensinamento na parte teórica e na prática
Porque é um curso que prefere condições para moradores do campo
Ampliei muito meu conhecimento e meus gostos
Pelo fato de estar num curso no qual me identifico
É muito rico, me conquistou
Porque estou aperfeiçoando novos conhecimentos

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

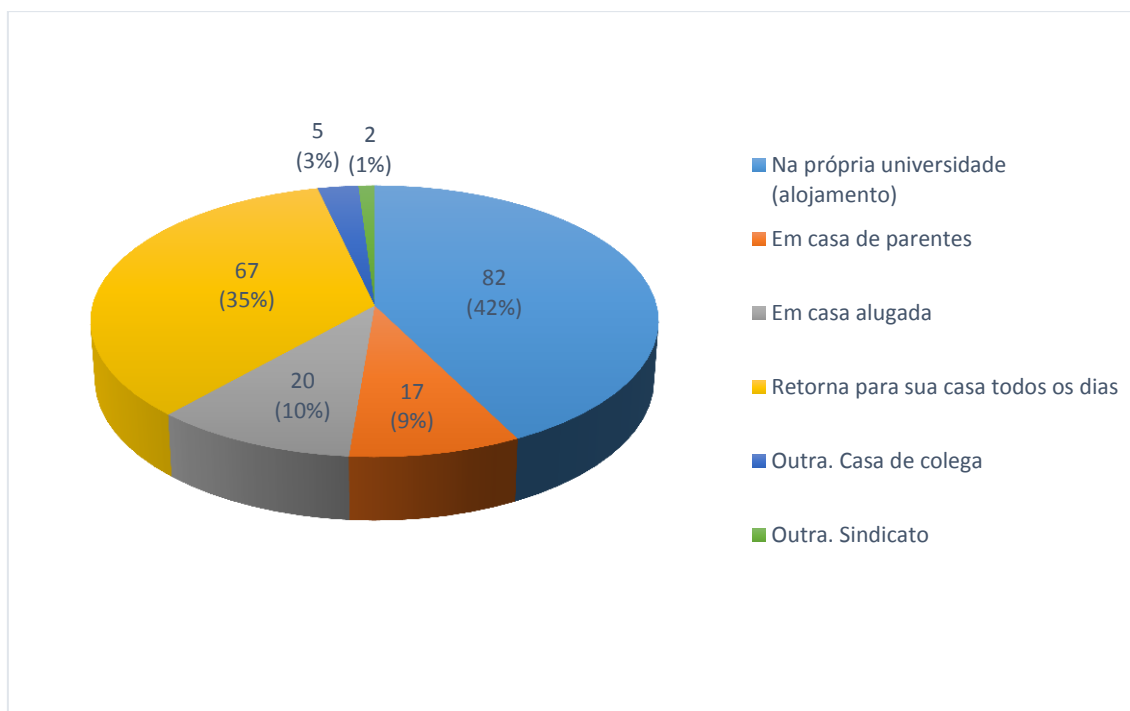
A análise das respostas revela que, de uma forma geral, os estudantes estão satisfeitos com o curso e isso pode ser percebido ao enfatizarem os aspectos que mais gostam nessa formação, principalmente em relação à aquisição de conhecimentos. Isso indica que teremos futuros educadores capazes de compreender as várias contradições existentes, especialmente nas escolas localizadas no campo brasileiro e poder melhor refletir e repensar suas futuras práticas nos diversos espaços sociais que irão atuar (ou já atuam).

Devido à constituição do perfil do ingressante e da identidade do curso – que recebe alunos de diversos municípios e regiões circunvizinhas – 42% dos estudantes precisam fazer uso do alojamento da UFT no Tempo Universidade. Os estudantes apontaram como um dos pontos que os levam a não gostar no curso, as acomodações para estadia no TU, pelo fato da instituição não dispor dos elementos necessários para atender suas necessidades. Havia, no momento da pesquisa (janeiro de 2019) um descontentamento por parte dos estudantes acerca do alojamento na universidade:

De dormir no chão. De usar uma cozinha; As condições do alojamento. Porque não oferece espaço para a turma toda; Não gosto das condições que são dadas, tipo alojamento; Dormitório. Muito cheio e totalmente desconfortável; O alojamento. Porque dormimos no chão e não tem cama; Do alojamento, pois alguns requisitos estão a desejar; Alojamento. Não atende totalmente as nossas necessidades. Exemplo: a cozinha; Alojamento, porque não tem suporte que merecemos; Alojamento. Porque é inadequado; Do alojamento; Do alojamento. Acho um descaso dormir no chão; a cozinha pequena e desorganizada (ESTUDANTES, LEDOC, 2019).

Registra-se que atualmente (2020) o curso possui vagas exclusivas na casa dos estudantes do campus (com camas, armários, espaço de estudos, lavanderia e cozinha) para os alunos em outro prédio da universidade, no entanto, as vagas ainda são poucas, e muitos também preferem dormir em colchão no chão a fazer o trajeto entre um prédio e outro (distância de 1,5km).

Gráfico 11. Local que os estudantes da LEdoC ficam no Tempo da Universidade.



Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Para frequentar as aulas no TU, o público da LEdoC se acomoda de diversas maneiras, como mostra o gráfico 11 (42% dos estudantes se acomodam no alojamento da universidade; 35% retornam para sua casa todos os dias; 10% estão em casa alugada; 9% ficam em casa de parentes; 3% em casa de colega do curso; e, 1% em sindicato), no

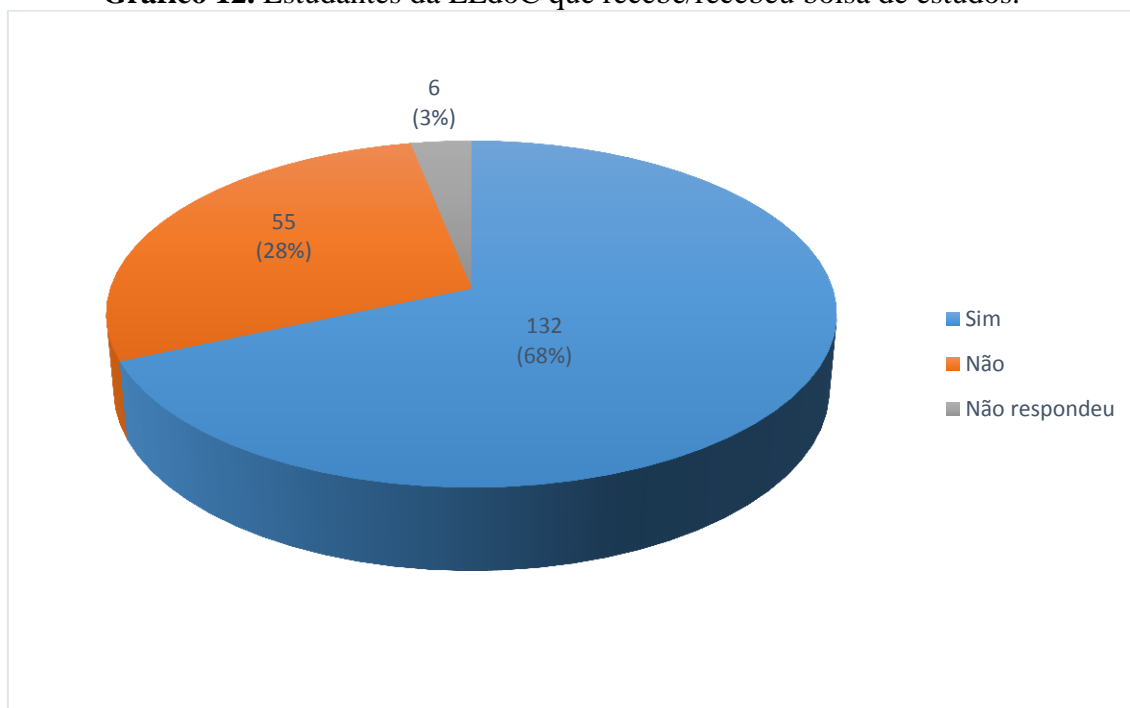
entanto, a maioria necessita de um alojamento, sobretudo, porque muitos são de outros municípios circunvizinhos e as condições socioeconômicas não permitirem fazer outra escolha (alugar uma casa, ficar em casa de parentes na cidade).

As condições de recebimento dos alunos na UFT de Arraias não são adequadas, especialmente no que se refere a alojamento e restaurante universitário, que são inexistentes. Os alunos ficam alocados, nos meses de janeiro e julho, quando ocorre o Tempo Universidade, em salas, precisando trazer seus próprios colchonetes e, em relação à alimentação, usam uma pequena cozinha para produção de alimentos, adquiridos e preparados, também por eles (SALES, 2018, p. 143).

Sobre essa questão de alojamento, é importante ressaltar que por meio das reivindicações constantes dos sujeitos envolvidos com o curso, maiormente, os próprios estudantes desde sua implantação, foram construídas algumas instalações para amenizar tais problemas (com início do uso em abril de 2019 – após a realização da pesquisa com os alunos). Dessa forma, atualmente há um espaço para dar suporte justamente aos estudantes da Educação do Campo e a referida área possui uma lavanderia, vestiário e banheiro, além de refeitório com capacidade para acomodar 70 pessoas sentadas.

Essas adequações proporcionam melhor comodidade aos estudantes, refletindo positivamente no tange ao aproveitamento do curso, sobretudo, porque essas condições interferem diretamente no rendimento deles no TU.

Ademais, o que minimiza certas questões acerca da acomodação dos estudantes no Tempo Universidade e também no Tempo Comunidade são os auxílios financeiros que a maioria deles recebe e que os ajudam a custear as despesas.

Gráfico 12. Estudantes da LEdoC que recebe/recebeu bolsa de estudos.

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

A bolsa (hoje intitulada de auxílio pedagógico) se faz necessária e se constitui um dos aspectos muito importantes do curso, uma vez que segundo os dados coletados, 68% dos estudantes são beneficiados por algum tipo de auxílio. Isso nos leva a pensar que sem tal benefício muitos deles não estariam no referido curso, devido terem que permanecer no Tempo Universidade nos meses de janeiro e julho praticamente 30 dias corridos; além dos retornos em outros meses, por exemplo, de março, abril e maio, no decorrer do semestre.

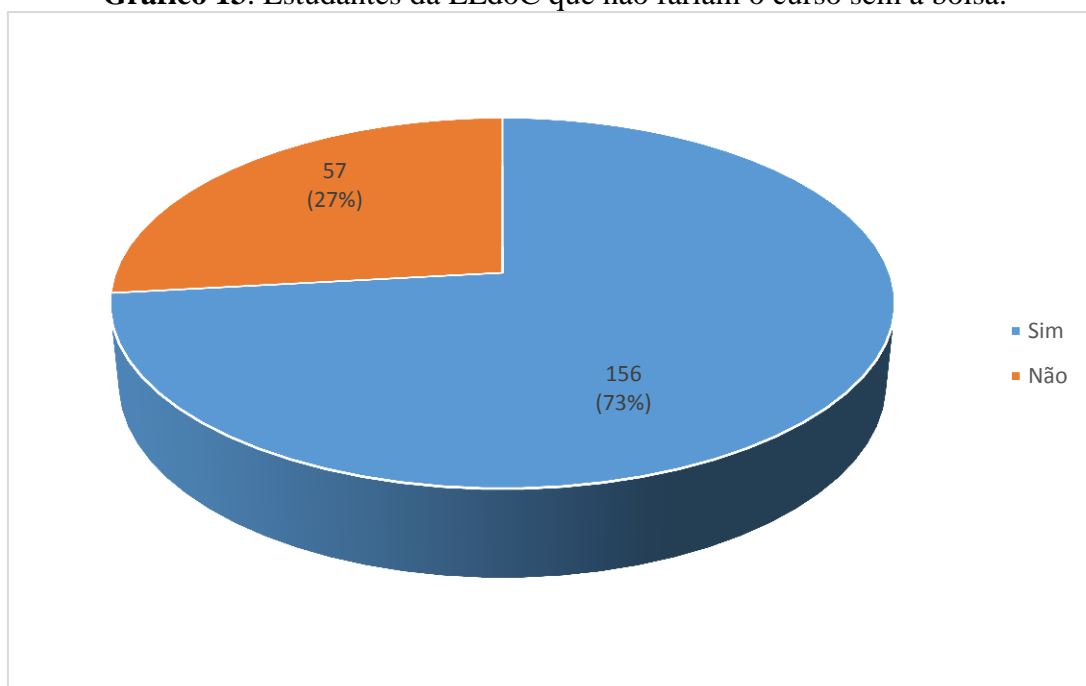
Para isso, os estudantes necessitam desse recurso para subsidiar: as passagens até a universidade e nos TUs, alimentação, xerox e, às vezes, aluguel de casas durante esses encontros, dado que nem todos os estudantes ficam no alojamento da universidade. Um dos motivos do aluguel de casas é o fato de muitos trazerem os filhos por não ter onde deixar ou quem cuidar durante os 30 dias dos períodos modulares. Ademais, é muito oneroso para alguns retornarem as suas casas para visita e/ou acompanhamento dos familiares, tanto pela distância quanto pela ausência de recursos financeiros para essa translado. Nesse contexto Sales (2018, p. 144) comenta que:

A bolsa é fundamental na permanência dos discentes, já que a maioria se encontrava e, ainda encontram-se, em estado de vulnerabilidade social e o trajeto do meio rural e das comunidades quilombolas até Arraias se configurou como uma despesa extra para os mesmos (grifos nossos).

Para além desses custos no TU, existem aqueles oriundos dos encontros nas comunidades integradoras – que representa 20% da carga horária do processo de ensino e aprendizagem previsto no PPC (2013) do curso – pois, a maioria dos estudantes se desloca de seus municípios para participar das atividades do Tempo Comunidade.

Essa realidade nos levou a questionar os alunos sobre o reflexo do auxílio financeiro em sua permanência no curso. E as respostas demonstram quão necessários esses são recursos recebidos para a classe trabalhadora.

Gráfico 13. Estudantes da LEdoC que não fariam o curso sem a bolsa.



Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Quando analisamos o gráfico 13, percebemos que 73% dos estudantes mencionaram que fariam o curso mesmo sem a ajuda de bolsa/auxílio, ressaltando em suas falas que dariam um “jeito” para realização da meta de “ter um curso superior”. No entanto, confessaram que com a bolsa ficaria mais fácil, e não enfrentariam tantas adversidades. Vejamos como eles se manifestaram em relação a isso, se fariam o curso sem o benefício da bolsa:

Porque o mais difícil foi passar no vestibular. Iria dar um jeito. Pois eu reservo uma parte do meu pagamento para custear as despesas; Procuraria meios de auxiliar nas despesas; Apesar da bolsa ser uma ajuda importante, sabendo que o custo é grande, mas meu objetivo vai aliviar as dificuldades; Sim, porque independente das dificuldades, temos que vencer; Independente de qualquer dificuldade, temos que procurar melhoras; Porque meu pai e minha mãe me ajudariam a me manter,

mesmo com algumas dificuldades; Meu pai e minha mãe me ajudariam; Com algumas dificuldades, porém não vou desistir do curso porque é a realização de um sonho e disso não abro mão mesmo que seja difícil, não será impossível; Porque receberia ajuda da minha mãe; Porque eu fiz um ano sem bolsa com dificuldade, mas consegui é o meu futuro; Pois a maioria do curso estive sem bolsa, mas confesso que com a bolsa é melhor; Porque preciso desse curso para minha área de trabalho; Porque eu trabalho. Em consequência disso daria para sustentar meus gastos na universidade e como é alternância não iria ter nem um problema; Hoje eu não tenho mais a bolsa, mas vejo muitos colegas dizerem que não tem condições de estudar sem bolsa; Talvez sim, porém, com muita dificuldade; Sim porque seria muito bom pra mim ter uma qualificação de um curso superior; Porque quero apenas o certificado de conclusão; Porque há espaço que posso trabalhar e completar minhas despesas; Porque minha mãe ajudaria. (ESTUDANTES, LEDOC, 2019).

As falas dos estudantes demonstram que o desejo de vencer é maior que as dificuldades na busca da aquisição do conhecimento, como se os obstáculos fossem algo comum na vida deles. Ou seja, a classe trabalhadora está acostumada à vida dura, pois para a maioria deles, nada vem sem enfrentamentos. Por outro lado, existe aquela parcela (27%) que alega não ter nenhuma possibilidade de fazer o curso sem a ajuda da financeira.

Os dados revelam, ainda, que são diversos tipos de bolsas que os estudantes recebem, nas quais podemos destacar as bolsas Permanência MEC¹⁷ (para remanescentes quilombolas e indígenas), as mais representadas nesse universo da pesquisa, além do auxílio alimentação.

Tabela 5. Tipos de bolsas que os estudantes da LEdoC recebem/recebiam.

TIPO DE BOLSAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
Permanência	50
PIBID	06
Permanência Quilombola	21
Assistência Alimentação	06
PIBID e Permanência	01
Permanência e Auxílio Alimentação	22
PIBID, Auxílio Alimentação e Permanência	03
Monitoria de Música	02
Permanência Indígena	01
Permanência e Monitoria	01
Não respondeu	15
Total	109

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

¹⁷ Dados coletados recentemente junto à Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) apontam que 77 alunos do curso recebem auxílio Permanência do MEC (quilombola ou indígena).

Outro dado que reforça a relevância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para os estudantes é expresso na avaliação do curso, uma vez que dos 193 participantes, 180 deles disseram que é um curso muito bom (Tabela 6).

Tabela 6. Avaliação dos Estudantes sobre a LEdoC.

AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A LEDOC	QUANTIDADE
É um curso muito bom, que possibilita meu crescimento pessoal e profissional	180
É um curso que não servirá para minha profissão	10
Outra. Obter certificado	01
Outra. Sai muito das prioridades	01
Outra. Regular	01

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Os Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo têm sido uma marca nas universidades públicas, dando visibilidade à formação de educadores. As lutas dos envolvidos nesse processo têm contribuído para a quebra de paradigmas no que diz respeito aos sujeitos do campo. Sobre as contribuições das LEdoC, Molina (2017, p. 592) argumenta que estas assumem

[...] explicitamente em seu projeto político pedagógico original que sua lógica formativa se baseia na imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia.

Apesar de ser um curso de destaque para a formação humana da classe trabalhadora do campo, os estudantes relataram alguns elementos que geram insatisfação, e que precisam ser revistos. As insatisfações, atreladas às dificuldades enfrentadas, geram algumas desistências e trancamento de matrículas por parte de 3% dos alunos (06) ainda frequente. No entanto, há um número muito expressivo de desistência de alunos que também precisaria ser investigado, pois dos 520 alunos que efetuaram matrícula desde o início do curso (Tabela 8), 311 ainda estavam matriculados no final de 2019 e 37 tinham se formado; o que leva a identificar que 172 alunos desistiram ou trancaram o curso, o que corresponde a 33% dos alunos.

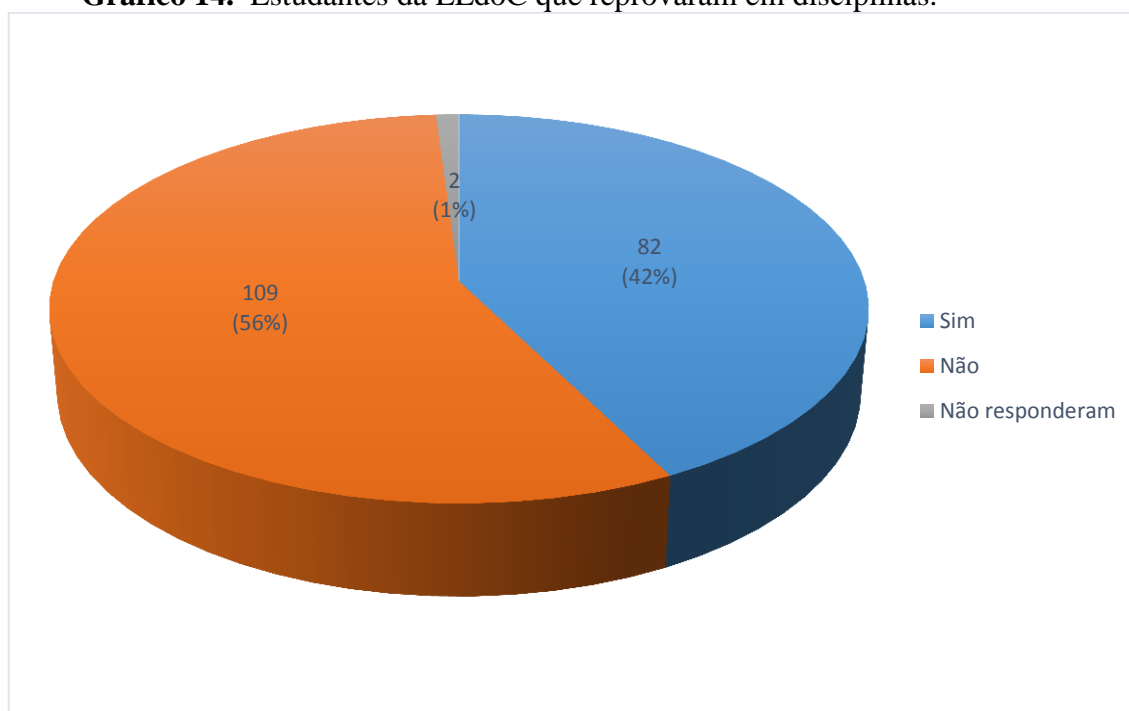
A tabela 6 apresenta os motivos que levaram os alunos a trancarem a matrícula na LEdoC. Ressalta-se sempre que, mesmo sendo um número pequeno, um problema que muito interfere na continuidade do estudante no curso chama-se “trabalho”.

Tabela 7. Motivos que levaram os Estudantes da LEdoC a trancarem a matrícula.

ESTUDANTES QUE TRANCARAM A MATRÍCULA	QUANTIDADE
Por impedimento financeiro ou trabalho	03
Por impedimento de saúde	00
Por maternidade	00
Não identificação com o curso	01
Por motivo de mudança	00
Outra. Por não ter quem cuide dos meus filhos	01

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Já na questão da retenção em disciplinas, o número é bem mais expressivo. E, em se tratando dos estudantes que reprovaram em disciplinas na LEdoC, é possível notar que quase 42% (82 alunos) de um universo de 193 estudantes já ficaram com pendências em disciplinas, como podemos visualizar a seguir (gráfico 14).

Gráfico 14. Estudantes da LEdoC que reprovaram em disciplinas.

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

O quantitativo de disciplinas que os estudantes já reprovaram na LEdoC está expresso no Quadro 2. Faz-se necessário registrar que estamos falando do trancamento já feito em algum momento e a retenção em disciplinas por aqueles que continuam estudando. Para sabermos sobre o trancamento total, a pesquisa deveria ser efetuada com aqueles que não frequentam mais a universidade.

Quadro 2. Quantidade de reprovações dos estudantes da LEdoC.

Quantitativo de disciplinas	Quantitativo de estudantes
01	34
02	13
03	15
04	03
05	06
06	01
08	01
09	02
10	01
Não respondeu	01
Total	77

Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Os dados coletados apontam que são vários motivos que levaram os alunos a chegar a essa situação de reprova, conforme as falas de alguns dos estudantes pesquisados:

Por problemas de saúde e também por dificuldades em poder estar fazendo meus trabalhos; Não obtive a nota que precisava; Perdi a data da recuperação; Diversas interferências que me desmotivaram em algum momento do curso; Por licença maternidade e por falta; Por falta; A não efetivação das atividades avaliativas; Dificuldade na matéria; Dificuldade em que tive de enviar o trabalho por email; Por falta de realizar a prova; Reprovi em algumas disciplinas por deixar de realizar vários trabalhos no TC por falta de tempo; Falta. Por não ter comparecido em um final de semana no tempo comunidade; Porque minha bebezinha atrapalhava no fazer os trabalhos; Em teoria musical. Acho muito complicado; Percepção Notável I, por não ter tempo suficiente de estudar, motivo trabalho; O professor não lançou minha nota no sistema; Porque não compreendi quase nada e acho o tempo curso para aprender; Por falta; Por falta; Música - não entendi a matéria; Sim, em música. Porque tinha muita dificuldade e eu não me identifico com a matéria; Por que não atingi a nota máxima; Por causa do nervosíssimo na hora da prova; Por falta de aperfeiçoamento na matéria; No dia que eu estava enviando o trabalho o celular estourou na minha mão; Não tive dinheiro no dia para fazer o exame; Não participei de algumas atividades propostas. (ESTUDANTES, LEDOC, 2019).

Os motivos são diversos e vão desde questões operacionais do curso, a problemas relacionados à logística (para os estudos no TU e TC), questões de saúde, além de fatores sociais e econômicos. Dentre esses fatores, uma situação chamou a atenção a reprova em disciplina nem cursada, a de Seminário de Introdução. “*Fui chamado na 2ª entrada, assim quando fiz a matrícula já teria reprovado, pois nem tive a oportunidade de estudar; Introdução ao curso*”. Aqui fica o questionamento: Como o estudante pode ser reprovado

sem ter tido a oportunidade de cursar a disciplina? São questões para serem repensadas na LEdoC, uma vez que se trata de uma disciplina que ocorre geralmente nos primeiros dias de aula do semestre e se o estudante a perde, automaticamente já está reprovado.

Existem outros motivos¹⁸ que levaram os Estudantes da LEdoC a reprovarem em alguma disciplina. E, para além dessas questões mencionadas pelos estudantes, acrescenta-se ainda que, um dos desafios que a LEdoC enfrenta é a forma da oferta de disciplinas para os alunos que reprovam, pois há muitos que não conseguiram concluir o curso por causa da não oferta de determinadas disciplinas.

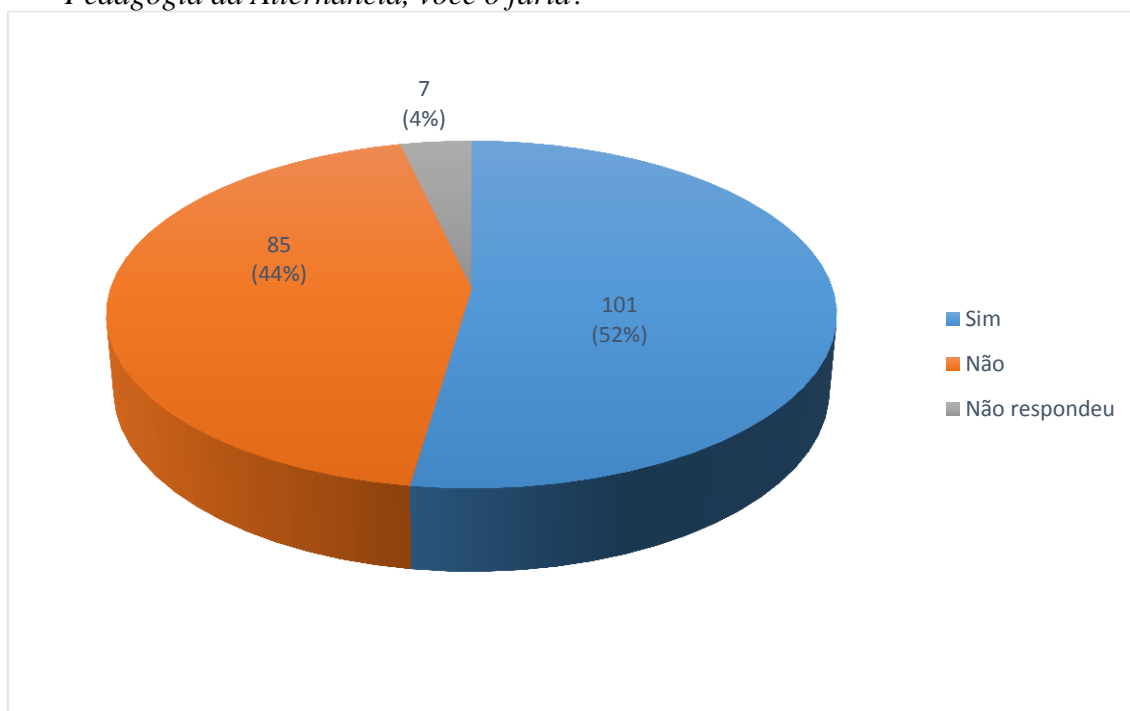
Como o curso é ofertado via Educação por Alternância, e os períodos dos estudantes são organizados no mesmo tempo/datas, o que dificulta cursar alguma disciplina pendente, pois são ofertadas simultaneamente às disciplinas que o aluno já está matriculado. Como o sistema de matrícula não impede que o aluno se matricule em disciplinas que está reprovado e nas de seu período regular, pois não há horário registrado no sistema, ele o faz na tentativa de cursar a disciplina. No entanto, quando o horário é publicizado, alguns deles ficam com duas disciplinas no mesmo horário. Isso tem trazido algumas implicações para o estudante e para os professores visto que, os alunos tentam cursar em concomitância, e isso afeta diretamente no rendimento do estudante, ocasionando às vezes a reprovação em ambas as disciplinas, pois ele não consegue ter a frequência mínima em cada uma, nem acompanhar os conteúdos.

¹⁸ Por não ter participado do Tempo comunidade; Por motivos pessoais; Não pude comparecer nas aulas por estar trabalhando; Por falta de esclarecimento sobre a licença maternidade quando tive meu bebe; Tive dificuldades no início do curso, dificuldades que fizeram a querer desistir e trancar; Não me identifiquei com a matéria e não consegui compreender nada; Atenção nas explicações/ não entendi mesmo; Não consegui obter a nota necessária; Licença maternidade, fiz o trabalho mas não consegui obter a nota a professora não me deu outra oportunidade; Por motivos de infrequência; Motivos pessoais ; Musica, Porque ia desistir da matéria; Por causa do professor; O professor não colocou a minha nota no sistema; Fiquei de exame e não tive como vim. Não fiquei sabendo a tempo; Desenvolvimento; Uma foi por causa da professora que sumiu meu trabalho e a música porque é muito difícil; Por falta; O professor às vezes explica e não consigo pegar o conteúdo. Ele me passa medo na forma de falar; Pelo fato que não tinha internet na comunidade onde mora e não consegui enviar os trabalhos em dias; Não consegui entregar o trabalho no tempo certo por internet. Por dificuldade de entendimento; Por causa do trabalho; Por faltar em uma aula e fiquei de exame final e não consegui; Problemas pessoais; Por não mandar os trabalhos na data que a professora pediu; Porque engravidei; Por frequência devido o trabalho. Porque não consegui acompanhar a explicação da professora; Devido a correria no tempo universidade; Estava com tudo que o professor pediu, fui enviar no email e o email dele não aceitava . Com várias pessoas aconteceu isso; Por motivo de transporte ao sair da comunidade até o encontro; Por causa do trabalho e viagens representado o município; Falta de comunicação com os professores; Por motivo de saúde; Frequência, porque não tinha transporte e perdi a disciplina; Por motivo de saúde; Não estudei; Por faltas, motivo de saúde; Por falta, pois eu estava trabalhando; Tenho dificuldade em cantar, por isso reprovei em voz; Por faltas; Por ter faltado no encontro do tempo comunidade que gera 16 faltas; Por alguns motivos pessoais, perdi a avaliação e focou difícil continuar; Porque não desenvolvi meu projeto de TCC; Porque tenho dificuldade em música; Pois foram algumas disciplinas que não identifiquei e por fim eu desistir da disciplina; Por faltas; Estive de licença e não fui atendida como a lei me ampara; Por faltas.

Neste sentido, faz-se salutar repensar uma forma de atendê-los, pois essa situação de oferta não é culpa deles. Uma sugestão paliativa seria ofertar disciplinas em período condensado à noite nos tempos da universidade ou organizar o tempo universidade em dois momentos: primeiro momento 15 dias para os estudantes de 1º, 2º, 3º e 4º períodos; segundo momento 15 dias para os estudantes 5º, 6º, 7º, 8º períodos, no sentido de dar oportunidades de os estudantes cursarem disciplinas pendentes ou até mesmo adiantar, caso seja viável.

Quando questionados se fariam o curso – caso não fosse pela proposta da Educação por alternância –, 101 (cento e um) estudantes (52%) responderam que fariam, enquanto 85 (oitenta e cinco) deles (44%) disseram que não teriam condições por diversos motivos. Com isso, percebe-se que Educação por Alternância, ainda não tendo suas origens na formação humana na educação superior, representa na LEdoC um dos principais atrativos para uma parcela significativa dos estudantes, em especial, aos da classe trabalhadora, ter acesso a um curso superior (gráfico 15).

Gráfico 15. Respostas à pergunta: *Se o curso não fosse ofertado pela proposta da Pedagogia da Alternância, você o faria?*



Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Vejam os motivos pelos quais os estudantes da LEdoC não fariam o curso, caso não fosse ofertado pela proposta da Alternância:

Pois não teria como vir e ficar todos os dias; A princípio foi o que chamou atenção; Obviamente por necessidades financeiras; Devido o meu emprego, pois teria que estar todos os dias no curso e isso era complicado para o meu emprego; Por falta de tempo; Por falta de recursos e outros motivos; Não tenho condições de morar aqui no momento, lugar para morar, emprego e etc.; Trabalho o tempo todo, sou divorciada, tenho três filhos e sou responsável por eles; Por que não teria condições de ficar aqui o tempo todo; Não teria condições de deslocamento por morar em outra cidade; Sem condições de mudar para Arraias; Tenho que trabalhar e dessa forma me da oportunidade de fazer esse curso; Porque não poderia largar tudo para mudar para Arraias, pois não teria condições financeiras; É um pouco distante para estar deslocamento; Porque não tenho renda; Por falta de recuso para me manter; Não teria possibilidade devido ao meu serviço; O trabalho. (ESTUDANTES, LEDOC, 2019)

É importante salientar que a Educação por Alternância no ensino Superior difere um pouco das alternâncias que são praticadas na Educação Básica, principalmente nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR), pois essa modalidade de ensino é concebida como uma “pedagogia que articula em sua grande maioria o trabalho agrícola e a educação escolar em tempos e espaços alternados” (RIBEIRO, 2013, p. 382).

A Educação por Alternância na formação de educadores para o campo é vista também para além da associação do trabalho agrícola com a educação escolar. Constitui-se como uma pedagogia que abrange vários fatores que favorecem o sujeito da classe trabalhadora estudar, como podemos verificar nas falas dos estudantes da LEdoC pesquisada:

Por que não posso me ausentar o tempo todo de casa, pelo fato de ter criança pequena; Trabalho, não haveria tempo; Trabalho em casa e ajudo meu esposo no trabalho dele; Tenho filhos e não tem como estar aqui todos os dias; Tenho meu filho e ele ainda é pequeno; Por várias dificuldades pessoais; Por não ter condições financeiras; Por que seria muito difícil, não tenho onde morar (ESTUDANTES, LEDOC, 2019).

Porque fica difícil para deslocar por motivos de trabalho; Porque trabalho na zona rural que impossibilita de estar na cidade todos os dias; Não teria condições de me manter aqui em tempo integral; Pelo deslocamento de cidade, por ter filhos, não teria condições de traze-los; Devido eu morar longe, o custo econômico seria alto; Não me possibilitaria trabalhar e estudar ao mesmo tempo e ela sim, possibilita as duas coisas; Por questões profissionais e o local e a distância de ondo moro; Porque não daria para mim trabalhar. Preciso manter minha família; Não tinha condições e recursos cabíveis para fazer outro curso; Não tenho condições financeiras, e preciso trabalhar; Porque não teria onde ficar e o gasto seria muito grande e como trabalho ficaria mais difícil; Não teria como me custear todo esse tempo; Por que trabalho e não teria possibilidade; Pelo fato de morar em outro estado e não ter condições de

vir e pagar transporte todos os dias; Porque ficaria difícil me manter aqui na universidade sem trabalho; Não conseguiria conciliar trabalho e as aulas; Essa forma de alternância, acho bem melhor; Por motivo que tem problema com meu filho, não poder sair todos os dias; Tenho outras prioridades que me impedem de fazer um curso se não nessa proposta; Porque ficaria muito cansativo por causa do serviço (ESTUDANTES, LEDOC, 2019).

Quando analisamos as falas dos estudantes da LEdoC, percebemos que são muitos os fatores que os impossibilitam estudar em outra modalidade de curso. Dentre eles, alguns são mais acentuados: trabalho, condições financeiras para sua manutenção durante o período de estudos; deixar a família no longo período das aulas; e, distância entre sua residência e a universidade.

É importante ressaltar que “o modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual” (MARX, 2008, p. 49). Isto é, o ser humano não age de acordo com sua vontade, mas em consonância com as condições dadas/oferecidas; então, a Educação por Alternância se torna uma condição dada ao sujeito que permite ter o acesso a uma educação superior. Para muitos educadores, se tal condição não fosse ofertada não teriam a oportunidade dessa formação:

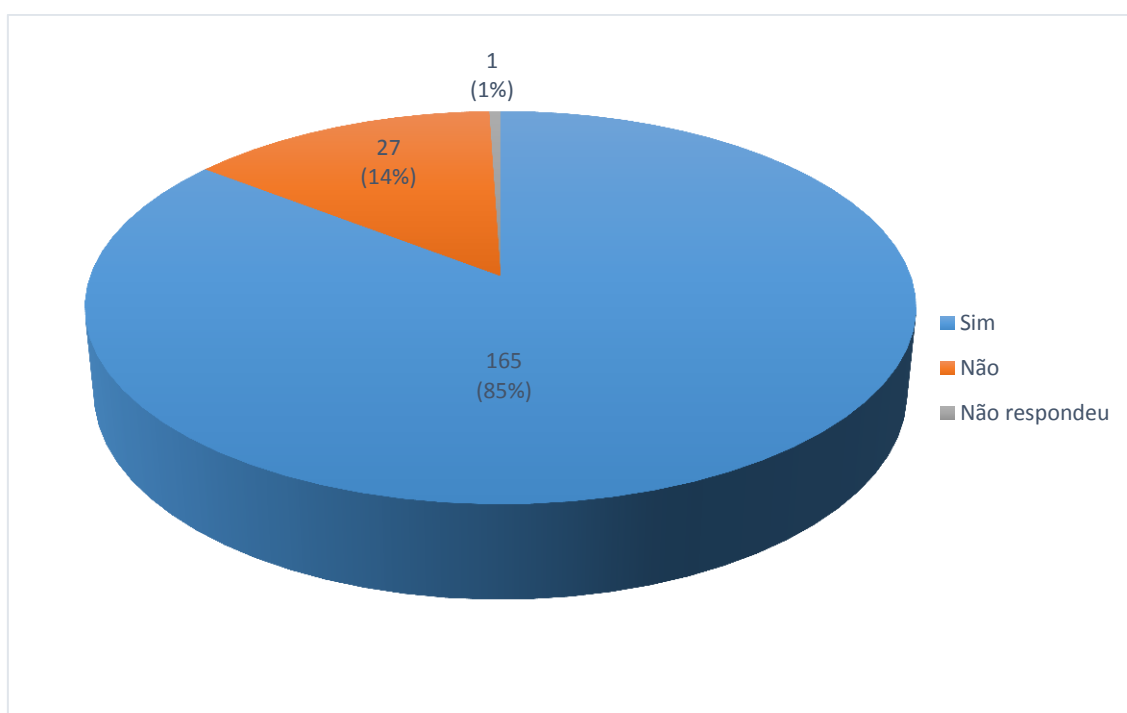
Seria inviável, por causa do trabalho; Pois não conseguiria ficar aqui em Arraias, longe da minha família o semestre todo; Por morar em outro município e não ter condições de me custear em outra cidade, pois alugo uma casa todos os TU, por conta da bolsa universitária que recebo, se fosse pra morar por um ano, não teria condições financeiras; Por não ter possibilidade de morar aqui; Porque seria impossível eu me manter em Arraias com toda minha família sem poder trabalhar; Devido a falta de tempo disponível; Não teria eu vir todos os dias do ano; Porque a alternância nos dá mais oportunidade de trabalharmos durante o curso; Pois não teria como conciliar o trabalho com o estudo; Pois não teria tempo para cuidar da minha filha; Porque faço outras atividades voltadas para a educação do campo; Porque a distância impediria e até mesmo por falta de dinheiro; Por causa do meu trabalho; Fica longe da minha comunidade; Ele é ofertado pela Alternância onde nós não deixamos o campo; Distância; Não teria como largar tudo para morar aqui; Pois não teria condições financeira para permanecer aqui por quatro anos; Porque minha situação socioeconômica não permite que eu fico 4 anos fora de casa; Moro no município e trabalho. Não teria como vir todos os dias (ESTUDANTES, LEDOC, 2019).

Essa situação evidencia o quanto a Educação por Alternância se torna uma proposta fundamental de educação. Os dados mostram que ela permite o sujeito trabalhar, estudar e continuar com sua família em suas próprias comunidades, caso seja de seu interesse. Sobre esta questão, Carvalho e Sales (2016, p. 190) em uma de suas pesquisas afirmam que

[...] tal curso se apresentou como alternativa viável e sensível às dificuldades enfrentadas *pelos sujeitos do campo*. Ao ser organizado em períodos de formação distintos e complementares, num sistema de alternância, a saber, entre tempo *universidade* e tempo comunidade, os alunos *podem* superar obstáculos como a distância, a falta de energia elétrica, o acesso a novas mídias de comunicação e, principalmente, à impossibilidade total de ir e vir diariamente para a cidade com o intuito de graduar num curso superior organizado de maneira convencional (grifos nossos).

Ao analisarmos o gráfico 16, podemos perceber que 85% dos estudantes – o que representa 165 dos estudantes pesquisados – possui interesse em exercer a profissão ao terminar o curso; todavia, existe também porcentagem deles que no momento não pretende atuar como professor, que representa 14% (ou 27 deles).

Gráfico 16. Estudantes da LEdoC que pretendem exercer a profissão de professor.



Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Registramos alguns dos motivos apresentados pelos estudantes da LEdoC para o não futuro exercício da função de professor:

Não me identifico até o momento, mas posso mudar de ideia; Não quero atuar nessa área; Não me vejo em sala de aula como professor; Quero exercer em outra área, passar em algum concurso público; Prefiro a área de segurança; Não me vejo como professor; Viso obras sociais; Não tenho vontade; Porque quero fazer concurso público; Na verdade quero

continuar como músico; Não me identifico como docente, prefiro trabalhar em outras áreas; Tenho problemas com o público; Não quero ser professor; Pois meu objetivo não é esse; Não me identifico com a profissão; Não me identifico com a profissão; Por enquanto não é uma coisa que eu estou planejando; Porque não é compatível com meu trabalho; Porque gosto da profissão que tenho; Tenho outra formação; Pelo fato de um trabalho que já tenho; Não me vejo em uma sala de aula; Não tenho tantas aplicabilidades para administrar uma sala de aula; Pretendo fazer concursos; Não gostei da experiência de estágio; Não me identifico com a área; E muito difícil, muitas pessoas não valorizam professores (ESTUDANTES, LEDOC, 2019).

As falas mais comuns dentre os motivos citados foram a de não identificação com a profissão de professor, a frustração com a experiência de estágio, além da não valorização da profissão. Isso é um pouco desalentador, pois há alunos que não se identificam com o curso frequentado, o que gera uma formação fragilizada.

A partir do diagnóstico empreendido, constatamos que o perfil dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo é diverso. São predominantemente trabalhadores em luta constante, tentando conciliar universidade (e todas suas atividades no TU e TC), trabalho e família. O curso tem uma identidade plural, tanto em questões étnicas, quanto sociais, econômicas, de localidade, de enfrentamentos e de anseios.

O que os estudantes possuem em comum é ter no curso – e em suas especificidades (Alternância) –, a oportunidade de frequentar o Ensino Superior; muitos queriam o curso, mas não possuem condições de ir para outros locais; outros queriam apenas *um* curso (estudar), mas não podem ir e vir todos os dias ou não podem deixar suas famílias e morar em cidades que oferecem cursos universitários.

Esse diagnóstico permitiu ultimar também que, embora as condições materiais interfiram na formação, o curso em análise é ainda uma oportunidade ímpar na vida desses sujeitos e representa algo muito significativo, pois para muitos era algo muito distante da realidade e de suas possibilidades. Ademais, configura-se como o alcance de uma vaga em curso superior com uma proposta de fato pensada para os povos do campo. Para além dessas informações, essas contradições apresentadas pelos estudantes são alguns dos desafios postos para a materialização do curso.

Destarte, o diagnóstico acerca dos estudantes proporcionou compreender vários aspectos socioeconômicos e da vida acadêmica, como as partes se organizam e, portanto, como se configura o todo. Isso permitiu entender melhor os estudantes para que de fato não

se corra o risco de analisá-los nesse processo de formação pela aparência, como pontua Marx (2008).

3.5 Aspectos organizativos dos processos pedagógicos do curso - Comunidade Integradora

Antes de conceituarmos a “Comunidade Integradora”, vamos tecer algumas apresentações de como principiou esse termo no curso de Licenciatura em Educação do Campo em estudo.

Para atendimento pedagógico no tempo comunidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música, os alunos foram organizados (logo no início do curso) em quatro comunidades integradoras, sendo as Comunidades Integradoras de: Paranã, Arraias e Taguatinga, localizadas no Estado do Tocantins; e, a Comunidade de Monte Alegre, no Estado de Goiás.

A Comunidade Integradora de Paranã atende os alunos quilombolas das comunidades Ouro fino, Claro, Kalungas do Albino e Prata, localizadas em regiões de difícil acesso. A Comunidade Integradora de Arraias atende estudantes que residem no próprio município, e dos municípios de Conceição e Natividade, em Tocantins; e, de Campos Belos, em Goiás. A Comunidade Integradora de Monte Alegre recebe estudantes do próprio município e dos de Terezina de Goiás e Alto Paraíso (ambos em Goiás); e, a Comunidade Integradora de Taguatinga atende os estudantes locais e os dos municípios de Aurora e Combinado, todos no Estado do Tocantins.

Os critérios para a escolha da sede da Comunidade Integradora foi possuir o maior número de alunos e que sua localização facilitasse o acesso para ida dos demais estudantes. Dessa forma, os alunos do entorno pertenceriam a tal comunidade. Sales (2018, p. 142) relata como esse processo ocorreu:

Era preciso fazer um mapeamento das localidades nas quais os alunos residiam e, a partir desse mapeamento, observar as condições de acesso. Tais informações vieram dos próprios alunos, visto que o quadro docente iniciou suas atividades na UFT em novembro de 2013 e como eram todos de outras cidades, o conhecimento dos trajetos veio dos alunos. Não se tratava apenas de observar as distâncias, mas a malha rodoviária, estradas de zona rural, possibilidades de acesso e, acrescentemos, possibilidades de realizarmos as atividades nestas comunidades (ATA, n. 5, de 24/04/14, l. 30). As localidades foram nomeadas *Comunidades Integradoras*. Esta terminologia se tornou um conceito que no primeiro semestre de 2014

estava em construção, mas que hoje se encontra consolidado. Evitou-se o termo pólo, usado por outros cursos de Educação do Campo, a fim de evitarmos incompreensões onde a Alternância fosse vista como uma forma de EAD ou o curso semipresencial, o que era um risco real na UFT

Nesse sentido, o colegiado do curso de Educação do Campo, por meio do coordenador Professor Alessandro Pimenta¹⁹ estabeleceu parcerias com as prefeituras e as escolas em que cada Comunidade Integradora estava inserida, realizando a articulação necessária para a acomodação dos estudantes no Tempo Comunidade para a efetivação de tais atividades pedagógicas, tais como: transporte escolar para o deslocamento dos alunos até a referida comunidade; alojamento para os estudantes; e, espaço da realização das aulas.

A Comunidade Integradora foi composta de estudantes por região para facilitar a mediação do conhecimento no TC – momento esse em que possibilita a troca dos conhecimentos científicos (universidade) e conhecimentos empíricos (comunidade), buscando propiciar a participação e o atendimento de todos os sujeitos do curso a partir de cada realidade.

Para Carvalho e Sales (2016, p. 174-5), os discentes e docentes conceituam comunidade integradora, como

[...] ponto de intersecção e troca de experiências entre os alunos e professores. E são chamadas de comunidades, pois são compreendidas, de fato, como unidade comum dos alunos. É onde, de modo mais intenso, realizam-se as vivências, trocas de saberes e aprendizagens. São integradores porque unem os alunos de diversas comunidades – localidades.

Deste modo, a comunidade integradora no início do curso era o lugar em que aconteciam as atividades pedagógicas do curso fora do espaço da universidade com os estudantes daquela região, constituindo o lugar onde ocorre o que chamamos de TC. Ela propicia a integração e a troca de experiências e saberes entre estudantes com vistas aos conhecimentos do TU e TC.

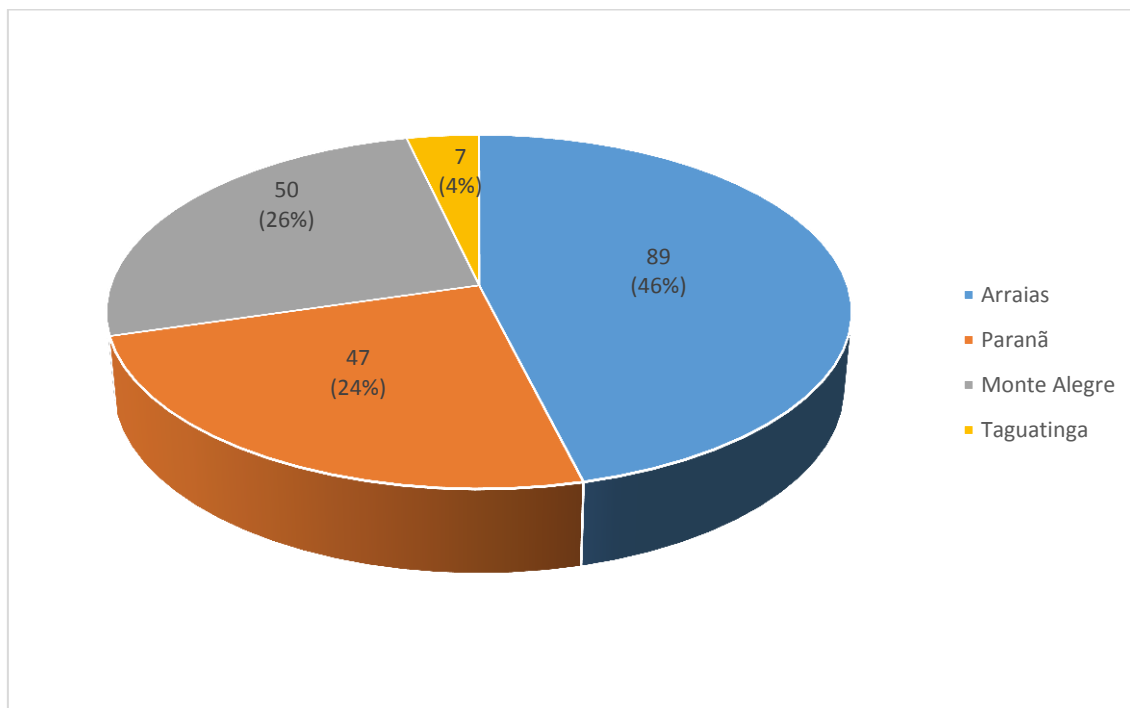
No Tempo Comunidade nas comunidades integradoras, os estudantes ficam acomodados em escolas e a alimentação é preparada por uma equipe paga pelos estudantes e professores. Mesmo com toda essa organicidade e dinamicidade por parte dos envolvidos no processo, há ainda muitos desafios que precisam ser superados para que de fato essa

¹⁹ Coordenou o curso no interstício de 2014 a 2017.

articulação e efetivação do ensino e aprendizagem no curso em questão sejam mais tranquilas. Os detalhes de toda essa logística serão delineados nas falas dos protagonistas, os estudantes (na seção que trata sobre a materialização do curso).

A Comunidade Integradora de Arraias é uma das maiores e dentro dos 193 estudantes que responderam ao questionário, 89 (46% do total) pertencem a ela (gráfico 17). Um dos motivos que se justifica essa concentração se dá pela localização, pois é o campus onde se oferece a LEdoC, além de muitos municípios serem próximos a ele. Também há uma concentração de estudantes na Comunidade Integradora de Monte Alegre, com um percentual de 26% (que corresponde a 50 estudantes), seguida da comunidade integradora de Paranã com 24% que correspondem 47 estudantes pesquisados.

Gráfico 17. Distribuição dos Estudantes da LEdoC por Comunidade Integradora.



Fonte: Elaborado pela autora/Questionários – Janeiro, 2019.

Vale ressaltar que nas comunidades integradoras há integração tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos professores, de professores com os estudantes, e ainda com as pessoas das comunidades, pois as atividades que são desenvolvidas permitem essa socialização de pessoas e de conhecimentos. E esse fator é muito importante para as práticas pedagógicas do curso.

Nesse sentido, Sales (2018) menciona que as comunidades são integradoras por apresentar alguns sentidos:

Nelas os alunos integram os saberes acadêmicos com saberes das comunidades de forma planejada e sistemática. Nestas ocasiões os docentes têm a possibilidade de realizar atividades pedagógicas com características mais práticas, respeitando o perfil de cada disciplina. Dessa forma a praticidade leva em consideração a ementa e o planejamento do docente. São também realizadas orientações acadêmicas e mesmo avaliações. Então, a primeira integração é epistemológica entre o saber universalmente construído pela humanidade ou saber clássico, ensinado no Tempo-Universidade e o saber popular. É possível afirmar que as Comunidades Integradoras operam certa dialética e, em certa medida, uma forma de catarse, onde o discente terá condições de apropriar-se desse processo e, com autonomia, exercer sua cidadania (SALES, 2018, p. 142-3).

Acrescenta-se ainda que:

Outro sentido é o de integração entre as pessoas que realizam deslocamento a uma das comunidades. Trata-se de uma integração social que no curso foi e é importante para a construção de um coletivo da educação do campo. Ora, a Alternância praticada no curso não abriu mão de ir às comunidades. Todos os professores fazem o deslocamento. O fato de o aluno ter autonomia para a realização de um processo dialético não significa que o mesmo deva ficar isolado, sem o acompanhamento de um docente. (SALES, 2018, p. 142-3).

Ressaltamos que a materialização das atividades pedagógicas nas comunidades integradoras ao longo da implantação do curso passou por diversas mudanças, em especial a partir do ano de 2017.

Vale dizer que, no decorrer da realização das atividades (no início do curso) nessas comunidades constituídas, sentiu-se a necessidade de expandi-las para outros lugares próximos dessas intituladas de “Comunidade Integradora Oficial”, pelo fato dos alunos e professores entenderem que havia outros espaços que também poderiam proporcionar uma contextualização maior de conhecimentos, bem como, a participação de outras pessoas nas atividades propostas.

Nesse sentido, Pimenta (2018, p. 11) argumenta que “as Comunidades Integradoras ultrapassam um viés geográfico, para serem mais que um lugar: são possibilidades privilegiadas de experiências formativas”. Os detalhes dessas práticas pedagógicas serão apresentados na parte que trata das análises da materialização do curso sob a ótica dos estudantes.

Retomando a análise da proposta do PPC (2013), é possível perceber a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação de educadores da classe trabalhadora do campo, tendo em vista que é a realidade mostrada pelas pesquisas naquele contexto. Além disso, a região norte do país tem presente em sua história as contradições, principalmente das populações que residem no campo, que vão desde a infraestrutura às questões de formação humana. Neste sentido, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma propositura para amenizar a situação da formação de professores e que esta seja aliada como superação do modelo capitalista defendidos pelos movimentos sociais, em especial aqueles ligados ao campo.

Em súmula, a referida proposta é voltada para a população que vive no e do campo, e ainda com uma concepção de educação para fixação do professor no campo – além da ênfase que se dá nos saberes específicos para a formação humana e que contribuem sobremaneira para a limitação do conhecimento construído pelas pessoas. No entanto, a estrutura do sistema vigente por si só mostra onde o ser humano vai fixar, e que o conhecimento construído ao longo da história da humanidade deve ser socializado a todos. Assim, não há como restringir conteúdos às populações do campo, mas trabalhá-los a partir de sua realidade. Só assim, teremos uma formação que permite o indivíduo compreender o meio em que vive.

Além disso, as turmas da LEdoC não são formadas exclusivamente por estudantes residentes no campo, ponto esse, a nosso ver, positivo, dado que a educação enquanto direito social é para todos, e isso favorece a troca de saberes.

4. A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO NO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O presente capítulo discute o trabalho como vital e princípio educativo, enfatizando a relação entre o Trabalho, Educação no Campo e Educação por Alternância. Esse delineamento se faz necessário no sentido de compreendermos tais relações para a formação da classe trabalhadora como ainda, entendermos como se estabelece a relação do trabalho dos estudantes o curso da LEdoC. Assim, as discussões aqui se apresentam a partir das categorias: Trabalho, Educação no Campo/do Campo e Educação por Alternância.

4.1 O Trabalho como atividade da existência humana

Antes de tudo, para expor as relações que constituem os fundamentos do trabalho como princípio educativo, com a Educação no Campo e Educação por Alternância, é preciso compreender, em linhas gerais, a relação que essa categoria possui com a história humana.

Para início desse processo de compressão, fazemos alusão ao apontado por Marx e Engels:

[...] a primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, sobretudo, a organização corpórea desses indivíduos e a relação por isso existente com o resto da natureza. Não podemos entrar aqui, naturalmente, nem na constituição física que os próprios homens encontraram - as condições geológicas, oro-hidrográficas, climáticas e outras. Toda historiografia tem de partir dessas bases naturais e de sua modificação ao longo da própria história pela ação humana dos homens (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

Nesse prelúdio, é preciso antes de tudo compreender a constatação da existência humana e que esta se relaciona com a natureza em geral. Assim, a categoria trabalho deve ser entendida a partir desses fundamentos no lapso da história. E a ação do homem nesse contexto é uma das formas que o diferencia dos animais, justamente quando começa a produzir seu meio de existência – o trabalho.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, p. 327).

Segundo Marx (2013), o primeiro pressuposto para a existência humana e de toda história são as condições de viver e fazer histórias, e que por sua vez se constitui no trabalho, dado que para viver o sujeito precisa suprir as necessidades básicas, como: comida, moradia, vestimentas dentre outras. Ademais, o autor menciona também que essas relações da história material do homem, suas relações entre si e com a natureza, se dão por meio do trabalho, sobretudo, porque é a partir dele que se estabelece a conexão da forma da estrutura e da superestrutura de determinada sociedade (MARX, 2013).

Nesse sentido, Marx e Engels ressaltam que a existência humana está condicionada a algumas questões:

O modo como os homens produzem os seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios encontrados e a reproduzir. Esse modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isto de uma forma determinada de exteriorizarem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos (MARX; ENGELS, 2009, p. 24, grifos dos autores).

A produção é algo como inerente à atividade humana, uma vez que ela se constitui,

[...] consciente e intencionalmente, aplicando a sua capacidade física e intelectual, visa adaptar e transformar os recursos naturais ou os criados pelo próprio homem com o fim de satisfazer as suas necessidades, interesses ou desejos sociais. A sociedade não poderia existir nem progredir sem a produção. É inimaginável que pudesse cessar a produção, mesmo por um breve prazo. A produção é uma condição permanente da vida da sociedade. Uma particularidade importante consiste no facto da satisfação das necessidades humanas suscitar, por sua vez, a aparição de novas necessidades, interesses sociais ou estímulos, que influem na produção. Na sociedade estabelece-se assim uma correlação entre as necessidades e a produção (GOMES, 2008, p. 23).

Assim sendo, o trabalho é a condição de existência da vida humana, não se tratando de uma escolha, mas de um processo inerente à existência, dado a necessidade da produção e reprodução da vida material para satisfazer as necessidades que estabelecem relações entre si. E, como bem pontua Marx, em *O capital*:

[c]omo criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência humana, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e a natureza e, portanto a vida humana (MARX, 2013, p. 120).

Isso porque,

[o] primeiro ato histórico é, pois a produção dos meios necessários para satisfação dessas necessidades, produção da própria vida material, é este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história [...]. A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça. [...] segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades- e essa produção de novas necessidades se constitui o primeiro ato histórico. A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar a relação entre homem e mulher, entre pai e filhos, a família. Essa família, que no início constitui a única relação social, torna-se mais tarde, quando as necessidades aumentadas criam novas relações sociais e o crescimento da população gera novas necessidades [...] (MARX; ENGELS, 2009, p. 33-4).

Os autores ainda argumentam que a produção da vida em sua totalidade se organiza desde o início como uma relação dupla em que de um lado aparece a relação natural, e de outro uma relação social que, por sua vez, nessa última, já se percebe uma cooperação entre os indivíduos em várias situações. Nesse sentido, a história da humanidade deve ser sempre estudada de maneira contextualizada desde o princípio, com vistas em “uma conexão materialista dos homens entre si”.

Para Gomes (2008, p. 17),

[o] trabalho é um processo entre a natureza e o homem, realizado em condições históricas que se modificam, inclusive dentro do mesmo sistema económico, pois o imobilismo não existe na actividade social. Ao trabalhar o homem põe em movimento uma série organizada de acções directas ou indirectas sobre a natureza de modo a separar alguns dos seus elementos das suas conexões com as condições naturais de existência. Os elementos separados tornam-se úteis quer na sua forma natural quer após

as várias mudanças de configuração e de estado que os conduzem à forma final sob a qual são utilizáveis, ou seja, consumíveis.

O conceito de trabalho é, portanto, bastante amplo e complexo, justamente pelas relações que essa categoria envolve. De acordo com Marx e Engels (2007), para estudar a categoria trabalho é importante entender o processo histórico de uma forma concreta, real e objetiva em que os pressupostos não podem ser arbitrários, dogmáticos, nem se pode fazer abstrações a não ser nas reflexões. Isso porque, é realizada por sujeitos reais, e “sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas quanto as produzidas por sua ação” (MARX, ENGELS; 2007; 86-7), no caso o trabalho, sejam compreendidas.

Tonet (2009, p. 14) também sublinha que:

[e]ntender a história é também apreender as relações contraditórias que vão se configurando entre os homens a partir das formas concretas da produção; como essas contradições vão dar origem a divisão de trabalho, ao surgimento da propriedade privada, à exploração do homem, às classes sociais e a luta entre elas, ao problema da alienação, bem como a determinadas instituições jurídicas e políticas necessárias a reprodução de cada forma de sociabilidade.

Desse modo, o estudo da categoria trabalho não pode ser realizado de forma descontextualizada, e sim em sua totalidade, compreendendo como se estabelecem as relações com essas categorias ao longo do processo histórico humano. Nas palavras de Tonet (2009, p. 14), “compreender a história é, pois, apreender em cada momento, a articulação que existe entre essas relações materiais de produção e as variadas formas de ideias, valores, normas, relações e instituições que os homens criam no decorrer do processo”.

Segundo Marx e Engels (2007, p. 55-6),

[e]sta concepção da História consiste, pois, em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja, a sociedade civil em suas diferentes fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas da consciência - religião, filosofia, moral, etc. - assim como em seguir seu processo de nascimento a partir desses produtos; o que permite então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade (e também, por isso mesmo, examinar a ação recíproca entre estes diferentes aspectos). [...] Tal concepção mostra [...] que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias

4.2 O trabalho como atividade educativa

Alguns autores – entre eles, Pistrak (2011), Gramsci (1982), Frigotto (2009) e Saviani (2007) – trazem algumas reflexões sobre o trabalho enquanto atividade educativa. Essas considerações são importantes para pensarmos a formação da classe trabalhadora numa ótica concreta, além de refletirmos também em que medida o trabalho pode se enquadrar como princípio educativo.

Pistrak, em sua obra *Fundamentos da escola do trabalho* (escrita em 1924), concebe o trabalho como princípio educativo e traz importantes reflexões acerca das práticas pedagógicas a partir de suas vivências e experiências enquanto educador e militante socialista. Tais reflexões são relevantes para apreendermos o contexto que emerge a relação de trabalho e educação na sociedade capitalista. Nesse sentido, diz Pistrak (2011, p. 39):

[...] o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de *educação*, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação.

Para Gramsci (1982), o trabalho – seja ele exercido manualmente ou industrialmente – requer um mínimo de atividade intelectual. Por esse ângulo, podemos dizer que todos os indivíduos são seres intelectuais, entretanto, nem todos têm a oportunidade de exercer uma função intelectual na sociedade. Segundo ele, não “existe atividade humana da qual se possa excluir absolutamente alguma participação intelectual: não é possível separar o homo faber do homo sapiens” (GRAMSCI, 1982, p. 06).

Assim concebendo,

[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p. 06-7).

Ademais,

[...] na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas (GRAMSCI, 1982, p. 117).

Gramsci (1977) defende a escola unitária, em que concebe uma relação intrínseca entre a instrução e trabalho, além de uma educação que tenha como objetivo a elevação da cultura para todos (tanto dos intelectuais orgânicos tradicionais, no caso dos camponeses como dos urbanos) visto que, “no mundo moderno a educação técnica, intimamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e menos qualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 53). Então, a escola, nesse sentido, deveria ser uma instituição que possibilitasse condições para a formação de um indivíduo que seja “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1977, p. 1547).

Saviani (2007) também traz uma concepção sobre essa relação homem-trabalho. O autor compreende o trabalho como princípio educativo a partir da existência do ser humano, pois somente o homem tem a capacidade da racionalidade, o que o difere dos outros animais. Assim, para exercer qualquer tipo de trabalho o indivíduo necessita do exercício intelectual. Para o autor,

[s]e a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

A partir do aparecimento da propriedade privada houve uma compreensão diferente dado o surgimento de classes sociais, a dos proprietários e a dos não-proprietários. O entendimento de que o homem não vive sem trabalhar sofreu algumas alterações com o surgimento da propriedade privada, que possibilitou aos integrantes da classe dos *proprietários* viverem sem trabalhar, visto que os *não-proprietários* trabalham para os manter; ou seja, os *proprietários* ficam apenas no controle (SAVIANI, 2007).

Para Frigotto (2009), o trabalho é princípio educativo, dado as relações que os indivíduos têm ao produzirem, pois segundo ele, o trabalho não transforma somente a natureza, mas a nós mesmos. E, essa transformação é ponto de partida para a construção do conhecimento. Assim concebendo,

[...] trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 2009, p. 72).

Dessa forma, o trabalho é visto como categoria essencial do ser humano. Portanto, não é considerado apenas como um emprego, mas como uma atividade necessária, onde o ser humano se socializa e se educa ao mesmo tempo, suscitando novas possibilidades de aprendizagens, inclusive com aquisição da consciência. Para Frigotto (2005, p. 04), “a consciência é a capacidade de representar o ser de modo ideal, de colocar finalidades às ações, de transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades”.

Assim,

[...] o trabalho ‘é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade’. Por isso não se reduz à “atividade laborativa ou emprego” (KOSIK, 1986), mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos como seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2006, p. 247).

Nessa concepção, o trabalho se constitui como princípio educativo porque todo ser social necessita produzir para satisfazer suas necessidades e de outras pessoas e, nesse processo de produção, o indivíduo trabalha e se aperfeiçoa (simultaneamente) – apesar das circunstâncias históricas que tendem a visualizar o trabalho apenas como uma mercadoria, definida a partir da compra e venda da força de trabalho. Ainda, a educação é vista como um mecanismo “de preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil” (FRIGOTTO, 2009, p. 72).

Nesse sentido, houve também uma divisão na educação como se houvesse duas formas de educar: *uma* voltada aos homens livres, com atividades intelectuais, com

perspectiva na arte da palavra e nos exercícios físicos; e, *outra* para a classe não-proprietária, destinada aos escravos e servís, com vistas à assimilação do próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Os vários tipos de trabalho (doméstico, agrícola, fabril) deveriam ser considerados pela escola como uma atividade *socialmente útil* e necessária em seu respectivo lugar, pois o estudante deveria concebê-los como parte integrante da vida. (PISTRAK, 2011)

O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a realidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho (PISTRAK, 2009, p. 34).

Pistrak (2011, p. 24) concebia a educação como um instrumento muito eficaz na formação integral do indivíduo, “porque a escola é a arma ideológica da revolução” e pensava a escola como espaço para o trabalho numa perspectiva do rompimento com o capitalismo. Assim, a escola seria um mecanismo que possibilitaria a construção de novos conhecimentos.

Saviani (2000) destaca a indissocialidade dos aspectos manuais e intelectuais no trabalho e menciona que todo “trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho” (SAVIANI, 2000, p. 15).

Nesse sentido, pode-se dizer que há uma relação indissociável entre o trabalho e educação visto que, os não-proprietários ao executarem suas atividades possuem um envolvimento tanto da força de trabalho quanto da mente para realizá-la. E, como pontua Saviani (1994, p. 162):

a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social.

Na escola, o trabalho está entrelaçado em seu currículo, trazendo elementos que norteiam por si só a estrutura e a superestrutura da sociedade capitalista e que, de certo modo, nos remetem a ideia de uma formação/preparação do indivíduo para o trabalho, em alguns níveis de maneira indireta e em outros mais diretamente, como bem pontua Saviani (2007, p. 160-1):

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade.

Dessa forma, a maneira como se organiza a estrutura do ensino fundamental e médio se constitui como princípio educativo do trabalho. O que difere é a maneira como são concebidos os conhecimentos; enquanto no *primeiro* a relação é implícita e indireta, no *segundo* deverá ser tratado de maneira explícita e direta. Ou seja, no ensino médio o sujeito precisa dominar conhecimentos para além dos básicos; necessita de outros conhecimentos práticos que contribuem também para o processo de trabalho na sociedade (SAVIANI, 2007).

Gramsci (1999, p. 333) concebe o processo de elevação cultural dos pobres como *espírito de cisão*, porque a “[...] aquisição da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a se alargar da classe protagonista às classes aliadas e potenciais”. Para ele, cabe ao intelectual orgânico repetir constantemente, e didaticamente (de forma variada) os argumentos que concorrerão para a ampliação da visão das massas; é a elevação cada vez maior da cultura da massa, fazendo surgir dela mesma a elite de seus intelectuais, capazes de uma ligação teórica e prática (GRAMSCI, 1982, p. 27).

Nesse sentido,

[o] conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem sócia e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior

desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Assim sendo, Gramsci (1999) compreende que para elevação cultural das camadas populares é preciso que os intelectuais desenvolvam orientações didáticas da nova hegemonia, não se cansando jamais de reproduzir de maneira diferente os mesmos argumentos, pois para ele a repetição é meio didático eficaz para agir sobre o pensamento das pessoas. Ademais, o autor também aponta que a escola precisa trabalhar perseverantemente para elevar intelectualmente as camadas pobres, pois ascendê-los culturalmente é um dos mecanismos que modifica o pensamento ideológico de uma época.

Pistrak (2011) defendia que,

[o] trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2011, p. 30).

É neste sentido que Pistrak (2011) concebia o trabalho como princípio educativo, internalizando-o na escola como um elemento capaz de unificar o processo da educação e de formação. Por isso, sempre enfatizava que é “preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida” (PISTRAK, 2011, p. 32).

Nessa perspectiva, a organização da escola como um todo deveria fazer um trabalho sério no sentido do indivíduo compreender desde sua infância as obrigações e responsabilidades. Assim concebendo,

[o] objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isso não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las, e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação (PISTRAK, 2011, p. 28).

Pistrak (2011) traz algumas reflexões sobre a escola com bases em práticas sociais que permeiam tanto os espaços escolares quanto os espaços não escolares. Para ele, um dos

aspectos que se deveria refletir era pensar e fazer uma escola que fosse um lugar de formação de todo o povo, preparando-o para uma atuação mais consciente. “Isto é, a escola dos trabalhadores, da classe trabalhadora, vista como sujeito social da revolução, e com demandas de educação próprias deste desafio histórico” (PISTRAK, 2011, p. 28).

Saviani (2007, p. 161) ressalta que, não se trata da escola realizar uma especialização acerca do processo produtivo, como propõem os cursos de ensino médio profissionalizante, “como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade”, todavia, possibilitar aos indivíduos condições de domínio dos embasamentos de técnicas na produção e não o treinamento em técnicas produtivas. Aquela que possibilite uma “especialização com o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Nessa perspectiva, fica explícita a relação entre trabalho e educação em sua concepção. E,

[...] à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. (SAVIANI, 2007, p. 162).

Em síntese, Saviani (2007) concebe o trabalho como princípio educativo porque, segundo ele, na medida do desenvolvimento histórico, as várias maneiras de produção, modos de educar correspondem aos anseios da sociedade de alguma forma. Isso porque, o trabalho exige demandas específicas e a educação precisa assegurar tal qualificação diretamente ou indiretamente.

Frigotto (2005) argumenta sobre a importância de enfatizar desde a infância de que é por meio do trabalho que conseguimos satisfazer nossas necessidades e ele é comum a todos os indivíduos; justamente para evitar que uns trabalhem para sustentar os outros, evitando a criação de “mamíferos de luxo”, fazendo referência a discussões gramscianas. O autor também apresenta sua leitura do trabalho na perspectiva marxista:

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao

contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar [sic] e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes (FRIGOTTO, 2009, p. 189, grifo do autor).

A partir destas considerações, podemos perceber que Frigotto (2009) visualiza o trabalho como princípio educativo; não como processo ligado diretamente à escola, visto que não faz nenhuma referência sobre a organização da escola nesse sentido, como apontam outros autores, como Saviani (2007), Pistrak (2011) e Gramsci (1982); mas compreende que esse processo educativo está imbricado no trabalho enquanto categoria vital. Para ele,

[o] trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo” (FRIGOTTO et. al. 2005, p. 2).

Frigotto (2005) concebe o trabalho como princípio educativo em sua dimensão ontológica do ser social, na atividade vital do indivíduo sobre a natureza. Para ele, as relações que os indivíduos exercem sobre algo que produzem, não só satisfazem as necessidades como a de existir, como está também a de se aperfeiçoar.

Pistrak (2011) defende é o dever da escola conceber a educação para além do ensino, para a vida. Assim, a proposta pedagógica teria que explicitar esses aspectos da vida dos indivíduos, tendo como referências estudos relacionados ao trabalho, a cultura e política.

Para além dessas questões, ele dizia que a escola deveria estar centrada na atividade produtiva, pois em sua concepção a escola tem o compromisso da formação para a vida e, portanto, não deveria trabalhar somente a teoria, com a “pedagogia da palavra”. Era preciso partir para uma “pedagogia da ação”. Não basta somente conhecer, é preciso colocar em prática o que aprendeu na escola. (PISTRAK, 2011)

Posto isto, ele também dizia que a escola necessitaria pensar a educação no movimento e no mundo do trabalho. Ou seja, não desenvolver atividades a parte como recursos didáticos, pois pensava que “*escola-laboratório*” jamais poderia substituir

“*realidade palpitante da vida*”, por isso que a escola precisaria incluir nas práticas pedagógicas atividades produtivas, estudantes de mais idades que pudessem desenvolver na sociedade (PISTRAK, 2011, p. 10-11).

Na apresentação da obra Fundamentos da escola do trabalho, de Pistrak, Caldart (2011b, p. 08) aponta que a maior contribuição do autor

[...] foi ter compreendido que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos da formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade.

Esses fundamentos de Pistrak (2011) são importantes para pensarmos o trabalho enquanto princípio educativo; *primeiro*, porque traz algumas reflexões sobre a relação entre escola e trabalho com vistas à formação para a vida; *segundo*, porque aborda elementos que contribuem para a organização do processo educativo com vistas à transformação social. Para tanto, Pistrak (2011) apresenta contribuições na materialidade histórica em relação à organização da escola como meio de socialização e de emancipação humana, que podem ser utilizadas como referências no processo educativo na atualidade.

A partir das ponderações dos autores sobre o trabalho como princípio educativo, podemos verificar que, o que determina o trabalho como atividade educativa é sua dimensão ontológica. É por meio do trabalho que o indivíduo vive, socializa-se e também se educa. Dessa forma, a relação que permeia a manutenção da vida se constitui como elemento fundante do processo educativo. Não obstante, não podemos esquecer que a escola também tem um papel importante nesse processo, seja ele intencional ou não.

4.3 A relação entre trabalho e Educação do e no Campo e a Educação/Pedagogia por/da Alternância

Historicamente, a Educação se constitui a partir das relações do trabalho em seus diversos modos de sociedade ao longo da história da humanidade. Sobre esse prisma, Frigotto (2015, p. 229) pontua que a relação entre trabalho e educação “resulta de um processo histórico, que se define claramente na constituição do modo de produção capitalista, que por sua vez rompe com as formas de trabalho escravo e servil e com as ideias dominantes do clero e da nobreza, mas não elimina as classes sociais”.

Para Saviani (2000, p. 02), as gêneses da educação e da categoria trabalho praticamente coincidem com a própria existência humana. Em outros termos,

[...] as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. A medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência.

Segundo Saviani (2000), a origem da educação/escola se deu a partir da divisão de classes; a classe dominante (aquela que não precisa trabalhar para sobreviver) e classe dominada (aquela que precisa trabalhar para sobreviver e para manutenção do capital), que por sua vez, resulta em uma educação/escola diferenciada.

A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a (SAVIANI, 2000, p. 02).

Frigotto (2015, p. 231) também estabelece essa relação entre classes e a criação da escola. Segundo o autor,

[...] a escola, na verdade, desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e a adolescência fruindo o ócio. Com efeito, desde o início, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária. (FRIGOTTO, 2015, p. 231)

Nesse sentido, o processo formativo da elite se dava pela formação intelectual, enquanto à classe trabalhadora – em especial aquela que vive no campo – era ofertada uma educação limitada em todos os sentidos (conteúdo, qualidade, estrutura), ou seja, detém um conhecimento mínimo no que se refere às exigências da sociedade capitalista.

Sobre essa questão, Bruno (2011) nos adverte que o termo de universalização da educação tem aparecido nas pesquisas educacionais como “massificação”. Todavia, esses termos se diferem, pois:

[...] *a universalização* diz respeito à expansão do acesso à educação escolar da quase totalidade das novas gerações de trabalhadores. Embora afirmado como um direito de todos nas chamadas democracias, a universalização tem resultado tanto do interesse dos capitalistas em explorar uma força de trabalho capaz de realizar atividades mais complexas e produtivas, quanto das pressões e lutas das famílias e dos jovens por acesso a níveis superiores de qualificação e aos certificados exigidos pelo mercado de trabalho. Já *a massificação* refere-se ao resultado da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino (BRUNO, 2011, p. 551, *grifos nossos*).

Ademais, como destaca Saviani (1994, p. 156), o processo de urbanização e industrialização é dinâmico e pujante exigindo a expansão escolar (mão de obra capacitada) e “[p]or aí é possível compreender exatamente por que esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga. A escolaridade básica deve ser estendida a todos”. A automatização e informatização das indústrias, por exemplo, exige a presença de profissionais com mais habilidades que outrora. Desse modo, a qualidade do/no ensino para a classe trabalhadora se torna oportuna até os dias de hoje.

Segundo Meszáros (2006, p. 275), a educação possui duas funções principais na sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; e, (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político.

Partindo dessa compreensão, as funções da educação indicam que:

[...] as relações sociais capitalistas constituem um bloco histórico dentro do qual se articulam dimensões da estrutura econômico-social e da superestrutura ideológica e política. Isso significa que, dentro de uma compreensão dialética da realidade histórica, as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas (FRIGOTTO, 2006, p. 241).

Sobre essas considerações, Frigotto (2006) ressalta ainda que, apesar de a educação na sociedade capitalista cumprir esse papel de reprodução das relações sociais dominantes, ela não é o único meio de formação do sujeito, dado que, a educação no contexto geral

[...] se dá nas relações sociais e os processos educativos e de conhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e a seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 2006, p. 241).

Nessa perspectiva, a formação humana que articula o Trabalho, a Educação no Campo e Educação por Alternância precisa ser pensada e efetivada numa relação dialética.

E, para compreender essa dinâmica, parte-se das seguintes indagações: Como a classe trabalhadora na sociedade capitalista se organiza nas políticas públicas de educação? Que tipo de formação humana é possível oferecer aos sujeitos da classe trabalhadora do campo numa sociedade capitalista? Como se estabelece a relação do trabalho dos estudantes e o curso de Licenciatura em Educação do campo? A Educação por Alternância se constitui como uma proposta viável para a formação da classe trabalhadora, em especial aquela que vive no campo?

Esses questionamentos suscitam outro: Como pensar a relação entre Trabalho e Educação do e no Campo e Educação por Alternância na formação da classe trabalhadora? E, para analisar tal questionamento faz-se necessário compreender alguns aspectos que permeiam essas categorias na sociedade vigente: Educação do/no Campo; Educação por Alternância e Trabalho.

A Educação do Campo – compreendida como uma educação voltada às pessoas que residem, dependem e vivem do campo – só passou a ser pensada como política pública a partir do acirramento de luta de classes ocorridas a partir dos anos de 1990. Todavia, os debates sobre a universalização da escola pública vêm se desenvolvendo desde a década de 1930 (AIRES, 2015).

Sobre essa questão, Oliveira e Gómez (2014, p. 173) argumentam que:

a educação no meio rural historicamente veio imbricada de propostas de formação para algum tipo de trabalho, seja ele o trabalho abstrato, aquele que subjuga o trabalhador às ordens do capital, ou o trabalho ontológico, aquele que liberta o homem por meio da relação de troca harmônica com a natureza, que o ressignifica enquanto homem. E a formação que têm como base esse trabalho ontológico, é a formação humana.

Como podemos perceber, a educação oferecida aos povos do campo, desde seu princípio, sempre esteve relacionada à qualificação para o trabalho, seja ele intelectual ou não.

A palavra cidade traz sempre referência ao progresso, ao desenvolvimento, enquanto o campo está sempre vinculado ao atraso, ao rústico, ao pouco desenvolvido. Se levarmos em conta a etimologia das palavras, isto fica claro. Assim temos *civilizado*, que vem de *civitas* - que é a palavra latina que designa cidade - da qual igualmente deriva cidadão, que designa o habitante da cidade; mas também cidadão significa sujeito de direitos e deveres, sujeito de direitos políticos. *Político* vem de *pólis*, palavra grega que significa cidade, e daí também derivam expressões como *polido*, sujeito bem educado. Se examinarmos as palavras originárias de campo, como por exemplo *rus*, palavra latina que designa campo, temos então *rústico*, rude, para designar algo atrasado, não desenvolvido. E se tomarmos a palavra *agrós*, que em grego significa campo, vamos ter *agreste*, *acre*, que significa algo agressivo, que não tem boas maneiras, que não é polido, que não é civilizado (SAVIANI, 2000, p. 5-6).

De acordo com os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, 84% da população brasileira vivia em áreas urbanas (160.879.708 milhões), enquanto 16% no meio rural (29.852.986 milhões). Os dados também mostram que 57% da população rural possuía entre 4 e 14 anos de estudo, 20,5% de 1 a 3 anos, e, 22,5% não têm instrução ou tem menos de um ano de estudo (na população urbana este percentual é de 9,7%).

Esses dados sobre escolaridade da população rural refletem os enfrentamentos e as condições materiais e humanas que a maioria das escolas localizadas no campo possui, e, vários fatores corroboram de forma negativa para sua qualidade do ensino, dentre eles podemos mencionar:

1) **A ausência de condições materiais no campo:** os sujeitos que vivem no campo não dispõem de algumas condições básicas, como o direito ao saneamento básico; a falta de água, principalmente nas regiões norte e nordeste; estradas precárias; assistência local em saúde. Essas questões são fatores que muito contribuem para o êxodo rural, pois as pessoas necessitam de condições mínimas de sobrevivência;

2) **A infraestrutura das escolas no campo:** a ausência de espaço adequado para o funcionamento da escola, pois ainda encontramos escolas sem a mínima estrutura para o seu funcionamento; problemas com o transporte escolar dos alunos como ausência, ou quando há, muitos estão em condições precárias; longo períodos alunos no transporte para

chegar ao espaço escolar devido às grandes distâncias entre as rotas rurais; ausência e/ou limitação de merenda e de materiais pedagógicos; e,

3) Ausência profissionais qualificados: falta de formação de professores, bem como de atrativos para trabalharem no campo; os professores que possuem uma formação inicial que são da cidade, dificilmente querem trabalhar e morar no campo devido a precariedade das condições de trabalho e/ou não identificação com a realidade local.

Essas constatações ocasionam enfrentamentos para o contexto do campo, como o fechamento de escolas e o êxodo rural. Todavia, como pontuam Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 257-8):

[...] se as condições econômicas não forem favoráveis à manutenção dos trabalhadores rurais na roça, não há pedagogia que garanta sua permanência na área. Por ser a economia que determina, em última instância, as formas de organização de um povo, somente ela, mediada pela política, poderia fazer com que o trabalhador rural passasse a ter acesso à terra, aos equipamentos agrícolas e às condições de sobrevivência favoráveis que pudessem mantê-la em sua atividade agrícola.

Diante dessa realidade repleta de dificuldades, muitos sujeitos que vivem no campo acabam indo para a cidade em busca de outros modos de sobrevivência. E,

[...] o êxodo rural só tem aumentado nos últimos cem anos, inchando os grandes centros urbanos e ampliando a miséria daqueles que trabalhavam na roça e migraram para a cidade, em busca de uma vida mais confortável. Contribuíram, para esse êxodo rural, a falta de uma reforma agrária que levasse em conta os interesses dos trabalhadores e que possibilitasse a fixação do homem no campo a partir da conquista da terra, de forma que lhe possibilitasse tirar dela o seu sustento, bem como a implementação de políticas agrícolas que contribuíram com a concentração de capital nas mãos de uma pequena parcela de nossa elite política e econômica (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010, p. 260).

Diante disso, questionamos: Com estas comprovações da falta de condições materiais, é possível pensarmos uma educação no campo para além dos interesses do capital? Por isso, a educação não deve ser pensada somente para o campo, em razão justamente dessa *preposição* que temos e parece-nos que, quando pensam uma educação do campo acaba de certa maneira contribuindo para fortalecer o sistema vigente, e assim o contexto rural é visto como um lugar atrasado, de gente “ignorante”, que não necessita de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 11) comentam que:

[...] a educação praticada no campo não passou por mudanças profundas que induzissem a uma melhora nas condições do trabalhador rural, mormente no que diz respeito à utilização de equipamentos modernos para a lavoura. As políticas agrícolas adotadas pelos vários governos que passaram pela administração pública nos últimos cinquenta anos, têm contribuído para dificultar tanto o acesso à terra, como a permanência de pequenos proprietários que dela tiravam seu sustento, tornando-se ainda, fator impeditivo para que os trabalhadores pudessem adquirir maquinários e implementos que pudessem ser utilizados como instrumentos de trabalho.

Assim, torna-se imprescindível pensar e agir contra essa ideia de que escolas localizadas no campo podem funcionar sem as suas devidas condições. E, outro ponto importante se constitui justamente no modo como é direcionado e mediado o conhecimento, e isso, sem dúvida, terá grande influência no pensamento dos sujeitos.

É importante salientar que o movimento “Por uma Educação do Campo”²⁰ (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004) foi crucial para denunciar as mazelas nas escolas localizadas no campo e, assim suscitar algumas políticas e ações pensando nos povos desse meio. Reivindicaram uma educação própria para o sujeito do campo. E, o que temos hoje em relação os avanços da educação do campo se efetivou por meio das lutas dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Santos Neto, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p. 08) argumentam que a discussão acerca da “Educação rural versus educação do campo está superada”, visto que não tem sentido organizar uma educação própria para o sujeito do campo, tendo em vista que o que é construído pela humanidade pertence a toda a sociedade (conhecimento). Não é a nomenclatura que alcança a qualidade da educação, e sim as condições materiais.

Assim, é fundamental lembrar que a educação ofertada no campo deve ser ancorada em elementos que possam contribuir para além do espaço do campo; os sujeitos que lá moram também devem usufruir de todos os conhecimentos construídos ao longo da história. Para Santos Neto, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p. 08), pensar a educação das pessoas que vivem no campo significa,

²⁰ O movimento “Por uma educação do campo” é “um coletivo nacional constituído por diferentes movimentos sociais do campo que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas”. Disponível em: <<https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/119?download=125>>. Acesso em: 05 de jan. de 2020.

[e]laborar formas de resistência e de luta na defesa da escola [...] que ela seja significativa, que possibilite aos alunos avançar para além de seu lugar comum e possam adquirir elementos que instrumentalizam na compreensão da realidade em que vivem e possam, munidos de conhecimento refletido, analisar sua própria realidade e buscar alternativas para mudá-la.

Dessa maneira, entendemos que o indivíduo precisa ter acesso a todos os saberes científicos disponíveis. Por essa razão, compreendemos que a educação oferecida aos povos do campo não deve e nem pode ser pensada somente para seu contexto, mas uma educação que abranja os conhecimentos de maneira local e global.

[a] escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome de permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo (MUNARIM, 2010, p. 13).

Nesse sentido, a Educação no Campo pode proporcionar aos camponeses os conhecimentos necessários para viver e enfrentar os desafios da sociedade capitalista, possibilitando ainda a difusão dos diversos saberes a outros sujeitos no lugar onde estiver. Assim, podemos pensar em mudanças, transformações sociais, econômicas e políticas em tal sociedade. Ademais,

[...] ao pensar na educação para as pessoas que habitam o meio rural, é necessário pensar numa **Teoria Educacional** que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelos homens no local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada às exigências práticas para a realização do trabalho agrícola. Noutras palavras, significa pensar e conceber uma escola unitária (ORSO, 2016, p. 100, grifo do autor).

Outro aspecto que merece reflexão na Educação no Campo se refere às particularidades do campo. Bezerra Neto (2010) aponta que as especificidades no campo dizem respeito a condições materiais e as condições humanas, e não quanto aos conteúdos. Ou seja, estes não devem ser mediados pensando somente naquela realidade, mas a partir dela, para uma compreensão maior.

Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos, de que especificidade estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital (BEZERRA NETO, 2010, p. 25).

Para o autor, “não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade” (BEZERRA NETO, 2010, p. 25). Por isso, a educação deveria ser pensada e efetivada com vistas que todo conhecimento acumulado pela humanidade deveria estar disponível para todos, independentemente de onde vive tal sujeito. Se as escolas fossem organizadas nessa perspectiva, e tivessem as condições materiais adequadas, teriam possibilidades de conduzir uma educação mais sólida.

No entanto, dependendo da forma como a educação é concebida pelas instituições de ensino – em especial pelos professores que estão diretamente no processo de ensino e aprendizagem – pode contribuir de forma perversa para a reprodução das desigualdades sociais e, conseqüentemente, para a manutenção de um sistema cada vez mais competitivo e egoísta; uma educação que pouco contribui para a formação humana.

Nesse sentido, entendemos que a Educação no Campo deve estar permeada de práticas que:

- 1) considerem as especificidades do campo em suas condições materiais, e não seus conteúdos;
- 2) não considerem só as especificidades em seus conteúdos, e sim trabalhem com uma concepção do particular para o geral;
- 3) concebam uma prática educativa em que o sujeito compreenda inicialmente a estrutura e superestrutura da sociedade capitalista;
- 4) aconteçam no campo, mas com condições materiais e humanas adequadas;
- 5) não imponham a ideia de fixação do sujeito no campo, mas tragam as várias possibilidades do sujeito viver onde as condições materiais forem propícias para sua vida com dignidade;

- 6) contribuam para a emancipação do sujeito e para a transformação da realidade e da sociedade;
- 7) valorizem práticas as culturais locais, regionais e globais; e,
- 8) propiciem a formação humana.

Partindo dessas premissas, a Educação no Campo não só possibilitará uma formação mais concreta, como também contribuirá para a construção de uma sociedade menos desigual. Dessa forma, a relação entre Trabalho, Educação no campo e Educação por Alternância na formação do indivíduo se torna imprescindível porque possibilita materializar essa formação. Isso é viável e, ao mesmo tempo, complexo; *viável* porque ajuda a muitos trabalhadores a estudarem e, *complexo*, porque envolve outras questões para articular (locomoção, distância).

- Educação por Alternância

Outra categoria de estudo e análise que permeia a formação do indivíduo da classe trabalhadora se constitui na “Pedagogia da Alternância”, compreendida nessa pesquisa de Educação por Alternância por ser uma possibilidade de construção do conhecimento em que facilita também a dinâmica entre o trabalho e educação. E, antes de falarmos propriamente da Educação por Alternância, adentraremos em linhas gerais como surgiu essa proposta de educação para os povos do campo.

A “Pedagogia da Alternância” foi principiada em 1935, em Lauzun na França, tendo como finalidade inicial oportunizar aos jovens camponeses daquele contexto, estudar e trabalhar. Além disso, um dos motivos que também contribuiu nesse processo foi a insatisfação de agricultores (pais dos jovens), com o sistema de ensino que era ofertado em seu país. Por mais que não tivessem um “conhecimento científico”, esses pais percebiam que aquela educação escolar não condizia com a realidade deles.

A França vivia nesta época, ou seja nos anos 30, período entre duas grandes guerras, uma situação bastante difícil, na qual o desafio básico era a reconstrução social e econômica da sociedade. Com uma realidade agrária marcada pela permanência de grande número de pequenas propriedades, tendo por base a produção familiar, os agricultores viviam naquele contexto uma situação de total abandono: de um lado, um Estado desinteressado pelos problemas do homem do campo e de sua educação

no meio rural. Assim os filhos daqueles agricultores tinham que optar entre continuar os estudos e sair do meio rural para o meio urbano, distanciando-se assim da família, ou permanecer junto à família e na atividade agrícola, interrompendo o processo escolar. As famílias, todavia, tanto necessitavam da presença e do trabalho dos seus filhos, quanto não tinham condições de mantê-lo nas cidades. É esta realidade que estava posta aos pais agricultores, aos sindicatos, às cooperações e à igreja (SILVA, 2012, p. 35).

Nessa época, os filhos dos camponeses tinham duas opções: permanecer trabalhando no campo com suas famílias ou ir para a cidade continuar seus estudos em escolas públicas. Na maioria das vezes, optava-se pela primeira pelo fato de que, para os muitos camponeses, a manutenção dos/das filhos/filhas na cidade era considerada desnecessária e absurda, principalmente devido aos gastos (AIRES, 2015).

Etimologicamente, a palavra alternância tem suas origens no vocábulo em latim *alternare*, proveniente de *alter*, que significa outro. Nascimento (2007) explica que a terminologia alternância surge pela primeira vez nos Estados Unidos em 1906 com a designação de “ritmo apropriado” e busca associar a formação geral com a formação profissional (AIRES, 2015).

No Brasil, a primeira experiência por meio da Pedagogia da Alternância ocorreu em meados da década de 1960. Segundo Queiroz (1997), entre 1965 e 1968 surgiu no Espírito Santo um trabalho comunitário com a participação de várias forças sociais por meio da atuação do Padre Humberto Pietrogrande²¹, onde foram instaladas as primeiras Escolas Famílias com base na experiência italiana. E, em virtude da crise econômica e social por que passava os agricultores do sul do estado, na década de 1960, as lideranças do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) assumiram para si a tarefa de construção das EFAs capixabas. (AIRES, 2015)

Como destacado por Begnami (2002), após a instalação da Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo, a proposta se disseminou por outros estados brasileiros sob os nomes Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR) possuindo entre si algumas diferenças:

O processo de implantação das EFAs, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura

²¹ Fundador do MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo em 1969, na cidade de Anchieta – ES. Trabalhou intensamente na promoção integral do homem do campo, foi o grande incentivador da instalação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Exerceu o ministério sacerdotal como cooperador e Pároco de Anchieta e Alfredo Chaves – ES.

familiar. As políticas públicas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltado para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora (ARAÚJO, 2005, p. 91).

No estado do Tocantins, a primeira experiência nesse formato foi desenvolvida na Escola Família Agrícola de Porto Nacional, em 1994. A partir dessa experiência foi-se disseminando também em outros municípios (NEGRY MUTA, 2007) e as escolas que trabalham nessa perspectiva já somam 05 (cinco), sendo elas: Escola Família Agrícola de Porto Nacional (Porto Nacional); Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus (Colinas do Tocantins); Escola Família Agrícola São Francisco (Campos Lindos); Escola Estadual Família Agrícola José Porfírio de Sousa (São Salvador do Tocantins).

O termo Pedagogia da Alternância é utilizado na educação básica e possui algumas definições, entre elas a de Saviani (2014, p. 30), para quem

[...] ‘pedagogia da alternância’ se refere a uma forma de organizar o processo de ensino aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural. Seus princípios básicos podem ser assim enunciados: **1.** responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; **2.** articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola; **3.** alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural. (grifos do autor).

Em sua trajetória histórica, a Pedagogia da Alternância permitiu diversas experiências pedagógicas que propiciaram a criação de alguns instrumentos pedagógicos que norteiam suas atividades: Planos de Estudos (PE), Folha de Observação (FO), Caderno da Realidade, Serão de estudos, Visitas e Viagens de Estudo.

Esses instrumentos podem variar de nomenclatura nas diversas instituições que fazem uso deles, e vem sendo (re)formulados e adaptados no decorrer dos anos às diferentes atividades e proposituras. Mesmo com nomes distintos, visam à construção do conhecimento por meio da pesquisa e da práxis vivenciada nas experiências profissionais e sociais em todos seus segmentos para a população campesina (AIRES, 2015).

Na Educação Superior, o termo “A Pedagogia da Alternância” não aparece nos documentos oficiais do MEC; somente o termo “Alternância”. Alguns textos tratam a

Alternância como proposta e metodologia, todavia, na prática sobressai uma proposta para além de metodologia.

Para evidenciar essa questão de nomenclatura, apontamos o que dizem os documentos oficiais sobre essa proposta. E, com base na Nota Técnica Conjunta Nº 3/2016 da SECADI (BRASIL, 2016) – que traz orientações de funcionamento para os cursos de Educação do Campo –, percebemos o uso de vários termos para denominar essa proposta, como nesses excertos:

2.3. As Licenciaturas devem integrar programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, sendo ofertadas na modalidade presencial, com a garantia da infraestrutura adequada e desenvolvimento pelo **Regime de Alternância**, com vivências dos tempos educativos – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

2.4 A **Alternância** nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo como estratégia curricular deve ser sistematizada em tempos educativos que estão intensamente interligados - TE/TC. Nessa lógica, o cursista vivencia um processo educativo que articula permanentemente a experiência que ocorre no interior da Instituição com a experiência de trabalho e do cotidiano de sua própria comunidade (práxis pedagógica). Ao cursista é demandado um trabalho reflexivo sobre as experiências vividas nesses cenários diferenciados; o protagonismo em sua própria formação; o engajamento nas vivências dos tempos educativos - TE e TC, e a participação em seu contexto local, no sentido de transformá-lo socialmente. (p. 1-2, grifos nossos)

Aqui podemos observar que o próprio MEC nomeia essa proposta com o termo “Regime de Alternância” ou “Alternância”. No entanto, se analisarmos como essa organização pedagógica é desenvolvida no curso em questão, veremos que não se trata de um “regime” ou apenas “alternar espaços” – como essas expressões nos levam a pensar –, mas de uma engrenagem que envolvem várias questões de ordem metodológicas, pedagógicas, políticas, econômicas e socioculturais na busca de construir o conhecimento:

- *Metodológicas*, porque possui uma forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem em espaços e tempos;

- *Pedagógicas*, por envolver todo um planejamento pedagógico com o objetivo de difundir os saberes;

- *Políticas*, porque envolvem os sujeitos tanto da universidade quanto das comunidades nesse processo;

- *Econômicas*, pelo fato das ações propostas necessitarem de uma logística e, claro de recursos financeiros para se efetivar; e,

- *Socioculturais* porque abrangem diversos lugares com seus modos próprios de vida e convivência.

Se avaliarmos o PPC do curso (2013), percebemos que há uma compreensão da “Alternância” para além de metodologia. O documento enfatiza que os saberes da universidade e os saberes das comunidades precisam ser articulados.

As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade serão realizadas no espaço sócio profissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão se concretizará em sala de aula, a cada retorno para as atividades de tempo-escola, mediante discussões e socializações. (PPC, 2013, p. 19).

Nesse sentido, Ribeiro (2008) salienta a importância das práticas e concepções de Educação por Alternância, justamente por representar um caminho que viabilize a relação entre o trabalho produtivo e a formação humana dos sujeitos trabalhadores do campo. Por isso, o termo mais adequado para referir a esta proposta se constitui em *Educação por Alternância*, justamente por esta perpassar por uma metodologia de ensino e por representar um instrumento fundamental na formação do indivíduo da classe trabalhadora, possibilitando a construção de conhecimentos em vários espaços.

Cabe destacar que, os sujeitos da classe trabalhadora são os que mais visualizam e almejam uma relação entre trabalho e educação e teoria e prática e, segundo Frigotto (2015), é nesse ponto nevrálgico que encontramos a convicção de que a disputa dessa relação se configura a partir do vínculo intrínseco do trabalho como atividade vital de direito e dever, bem como princípio educativo com a educação no conjunto das relações sociais.

Daí a importância de pensarmos uma formação humana para o sujeito da classe trabalhadora numa dinâmica em que a ele possa trabalhar e estudar ao mesmo tempo. É esse sentido que a materialização das LEdoCs traz para a formação do sujeito da classe trabalhadora, no ensejo de possibilitar ao indivíduo o acesso ao saber sistematizado, proporcionando ainda que ele trabalhe e estude.

5. A ANÁLISE DA MATERIALIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A ÓTICA DOS PROTAGONISTAS – OS ESTUDANTES

Nesse capítulo, apresentamos a análise da materialização da LEdoC da UFT/Arraias sob a ótica dos estudantes, para compreender como acontece todo esse desencadeamento para sua concretização. Para tal, iniciamos as análises baseadas nas categorias: formação humana; emancipação; mediação; dialética; contradição; totalidade; práxis e ideologia, tendo em vista que essas possibilitam uma apreensão do movimento da materialização do curso. Essas categorias nortearam a organização e sequências das questões do roteiro de entrevista (Apêndice III) e a organização dos itens nesse capítulo.

5.1 O curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas contribuições

Numa sociedade dividida em classes adversas como é a nossa – a que exerce o poder e a trabalhadora – não há dúvidas que o patrimônio cultural não está acessível nas mesmas condições a ambas. A classe trabalhadora ainda possui acesso limitado à formação superior (VÁSQUEZ, 2011) e os sujeitos do campo menos ainda. Nas últimas décadas, após reivindicações e lutas constantes e intensas, esses sujeitos estão aos poucos tendo oportunidade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, bem como à educação.

Conhecer como concebem esse acesso à educação, principalmente a superior, e dar voz a estudantes de licenciaturas voltadas para os povos do campo se faz salutar para a compreensão de como tem sido estruturado tal acesso. E, nessa intenção, trazemos aqui os relatos dos estudantes da LEdoC da UFT/Arraias para melhor compreendermos como acontece a materialização desse curso que é voltado para a formação de educadores e educadoras para os povos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, são apresentadas algumas categorias de análise como: emancipação humana; educação por alternância; e, o estudante trabalhador. Trazemos os aqui os questionamentos feitos aos estudantes nas entrevistas e algumas reflexões sobre suas respostas.

- Você acredita que o curso de Educação do Campo contribui para emancipação da classe trabalhadora do campo? Caso, sim. De que forma?

Para adentrarmos nessa primeira questão, é necessário trazer algumas reflexões sobre a categoria emancipação. Marx (2010), no texto “*A Questão Judaica*”, traz argumentos que possibilitam pensar a emancipação humana do indivíduo na sociedade capitalista. Para ele,

[s]omente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “*forces propres*” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 2010, p. 54).

Seguindo essa perspectiva, Marx (2010) acrescenta que, a compreensão dos aspectos históricos em seu conjunto é que caracterizam os caminhos do indivíduo. Destaca também que, embora o estado seja “laico”, isso não permite a emancipação humana de forma plena. Em outras palavras, as características do capitalismo, bem como a política e econômica, limitam de certo modo a emancipação humana.

Para explicar sobre essas limitações, Marx (2010, p. 37) menciona que a:

[...] emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico.

Segundo Marx (2010), há limites na emancipação política – dadas as características da sociedade capitalista inviabilizarem a superação das contradições existentes – que dificultam o caminho da emancipação humana.

No mesmo sentido, para Saviani (2017, p. 656), “vê-se, então, que a emancipação humana implica a superação da sociedade de classes com o conseqüente desaparecimento do Estado ou, nos termos gramscianos, a absorção da sociedade política na sociedade civil”. Sobretudo porque essa “sociedade que faz com que todo homem encontre em outros homens não a realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta” (MARX, 2010, p. 32); a emancipação política é insuficiente, assim, é preciso buscar caminhos para a emancipação humana.

Marx (2010) ainda nos traz uma complementação de discussão sobre a emancipação, quando cita alguns exemplos:

A emancipação política do judeu, do cristão, do homem religioso de modo geral consiste na emancipação do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à religião como tal. Na sua forma de Estado, no modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, emancipando-se da religião do Estado, isto é, quando o Estado como Estado não professa nenhuma religião, mas, ao contrário, professa-se Estado. A emancipação política em relação a religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetinado, isento de contradições, da emancipação humana. (MARX, 2010, p. 38).

É perceptível que a superestrutura da sociedade capitalista não tem interesse de promover uma educação que dê sustentação para a promoção da emancipação do indivíduo. Por essa razão, como destaca Tonet (2005), a educação sozinha não dá conta em propiciar a emancipação humana, pois segundo ele essa emancipação plena só será possível quando superarmos a propriedade privada, além das contradições existentes que premeiam-na.

Para Saviani (2017, p. 656),

[...] a passagem da emancipação política à emancipação humana ou a passagem da democracia formal para a democracia real não ocorrerá espontânea e automaticamente. Sua efetivação depende da intervenção prática dos homens direcionada ao atingimento dessa finalidade, pois são os homens que fazem a história. *São os homens que fazem a educação.* (grifos nossos)

Assim, consideramos que a educação faz parte dessa história. À medida que pensamos a educação como um direito social para a classe trabalhadora, maiormente aquela do campo – e analisando essas falas dos entrevistados nessa pesquisa – podemos perceber que ela tem contribuído muito enquanto prática social para pessoas. A contribuição mais efetiva e visível diz respeito acesso ao ensino superior (algo muitas delas jamais sonhavam um dia em ter). E com isso, o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, um saber diferenciado não somente em sua forma de mediar, mas em conteúdos, que têm como ponto de partida a sua própria realidade.

Dessa forma, quando indagamos se a LEdoC contribui para emancipação da classe trabalhadora do campo, é perceptível pelas respostas dos estudantes que o curso tem proporcionado a esses sujeitos outras maneiras de pensar, de ver as coisas, de viver e de

ver o mundo. Os estudantes conseguem se posicionar, questionar de modo mais consciente, como podemos verificar a seguir:

Eu acredito que de certa forma sim. Ele pode contribuir sim com a emancipação. E da forma que leva o conhecimento qualificado pro campo. E o que a gente vê nas escolas do campo é um conhecimento, digamos, sobra, é algo o que na cidade não deu, sobrou e leva pro campo. Agora essa qualificação do professor vindo para a universidade, aprendendo, tendo a oportunidade de ter um curso voltado para as coisas do campo pode estar levando conhecimento pra dentro do campo. As pessoas do campo tem muita sede de conhecimento e eu acho que essas pessoas, com esse conhecimento adquirido aqui na faculdade, universidade, e levar isso para o campo, eu acho que tende a formar pessoas emancipadas, com opiniões, com a cabeça mais aberta, mais voltada para as coisas de fora. Acho que é super importante (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

Sob essas constatações, Frigotto (2008) sinaliza que a construção do conhecimento se constitui como uma força material importante e imprescindível para a consciência crítica do sujeito que, por sua vez, ajuda na luta pela transformação de uma sociedade marcada pela exclusão.

Nesses termos, Molina (2017, p. 601) aponta que uma das contribuições da formação de educadores para o campo é justamente a de “eivar o nível de consciência dos professores, no sentido de avançar em direção à emancipação humana”. Isso pode ser evidenciado nessa fala de um dos estudantes:

Eu acho que sim. Porque teve uma discussão na sala onde a gente falava justamente sobre isso, que o curso veio como uma forma de quebrar essa visão estereótipo que o povo tem a respeito do homem do campo, que é o matuto, o roceiro, o incapaz. Aí eu acho que o curso veio pra quebrar esse tabu (ESTUDANTE H, LEDOC, 2019).

É nesse sentido que a formação de educadores da classe trabalhadora precisa ser pautada; em elementos que rompam com esses paradigmas para com o sujeito do campo. Acreditamos que, o contexto desses sujeitos favorece também se pensar sobre as informações/conhecimento dialeticamente, com vistas numa apreensão do seu todo. Podemos perceber essa possibilidade na fala do Estudante E, LEdoC (2019):

[o] curso traz benefícios para as pessoas do campo, devido alunos que vêm até a universidade com mais facilidade e leva o saber adquirido na universidade pra contribuir na comunidade, distribuindo conhecimentos. Ele leva a capacidade para que cada ser que participa do curso, que

participa da aprendizagem da comunidade, consegue ter conhecimento mais amplo do mundo, e uma experiência diferente para a criticidade.

Marx e Engels (2007) assinalam que o indivíduo – enquanto sujeito histórico – constrói sua consciência a partir de sua prática social. E isso é perceptível na fala dos participantes:

Eu acredito que sim. Ele é um curso novo, está num período de transição. Na verdade ele não chegou lá no campo de fato, porque são poucos alunos que estão se formando e, aí, agora que vão começar a lutar por esse espaço, vai conquistar esse espaço de ser professor. Acredito que quando esses professores chegarem lá, que eles comecem a transmitir o que eles aprenderam aqui, não apagando o que está lá, mas agregando o que já tem lá; a contribuição é imensurável (ESTUDANTE A, LEDOC, 2019).

O estudante entrevistado analisa uma contribuição para além do pessoal, vislumbrando uma colaboração para as comunidades. De fato, a formação de professores tende a ajudar os sujeitos que lá estão com uma formação mais coerente, sólida no sentido de saber lidar com os tantos desafios postos naquele espaço social.

Assim, avaliamos que a LEdoC tem se empenhado para que de fato esse conhecimento influencie e provoque mudanças na vida dessas pessoas, proporcionando uma formação que favoreça a emancipação humana.

Segundo Tonet (2005, p. 477), “a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico”. E, esse processo de autoconstrução se dá também por meio da educação que possibilita a difusão histórica do conhecimento de maneira que observa o ponto de partida nas práticas educativas. Ademais,

[...] a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular. (TONET, 2005, p. 477-8).

Ainda que a educação não seja capaz de determinar certos aspectos da sociedade capitalista, Tonet (2005) em seu texto “*Educar para a cidadania ou para a liberdade*”, apresenta alguns requisitos importantes para a atividade educativa emancipadora:

- 1) O primeiro destes requisitos é o conhecimento sólido e profundo da natureza da emancipação humana, que é o fim que se pretende atingir. Não basta desejar um mundo melhor, é preciso saber quais são, pelo menos em termos gerais, os lineamentos essenciais desse mundo;
- 2) Segundo é o conhecimento do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares, pois o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas. É preciso conhecer, pelo menos em linhas gerais, o processo histórico humano e especialmente a realidade do mundo atual (capitalista), a lógica do capital que o preside e a natureza da crise em que está mergulhado o mundo, hoje;
- 3) Um terceiro requisito está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação. Este conhecimento é necessária para evitar que se atribuam à educação responsabilidades que não lhe são próprias, como, por exemplo, promover a transformação do mundo, ou, então, diminuir demais as suas possibilidades, concebendo-a como um simples instrumento de reprodução da ordem social atual.
- 4) Um quarto requisito consiste no domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber. Tanto daqueles que integram as ciências da natureza, quanto daqueles que abrangem as ciências sociais e a filosofia. Sem esse domínio, de nada adiantaria, para as classes populares, que o educador tivesse uma posição política favorável a elas, pois a efetiva emancipação da humanidade implica a apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje;
- 5) Um quinto e último requisito para uma prática educativa emancipadora encontra-se na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva. Certamente, não cabe à educação a tarefa de liderar a construção de uma nova sociedade. Contudo, ela pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo, tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento (TONET, 2005, p. 479-481).

Diante do exposto, verifica-se a importância do curso de Educação do Campo em propiciar uma formação aos educadores e educadoras, coerente com o que é proposto no projeto de curso: atender as necessidades desse povo com vistas numa formação sólida. Essa formação basear-se-ia em aprofundar os saberes para além daquela realidade, bem como, pensar em práticas pedagógicas que proporcionem um entendimento da estrutura e a superestrutura do modelo de sociedade.

Como bem pontua Tonet (2005, p. 481), “[n]ão é qualquer conceito de educação que é consistente com o objetivo da emancipação humana” e sim, uma educação que seja contra hegemônica e que suscite inquietações no indivíduo.

Como pontua Saviani (2000, p. 52), “agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos”. Assim sendo, para agir é preciso conhecer os elementos que constituem a sociedade vigente em suas mais diversas contradições.

Partindo de uma compreensão de homem no contexto situação-liberdade-consciência, referindo-o a realidade existencial concreta no *indivíduo*, *pode-se pensar em [...] educação para subsistência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação a partir de sua realidade* (SAVIANI, 2000, p. 52, *grifos nossos*).

Ademais, Saviani (2000) destaca que, para tal compreensão é imprescindível impulsionar dialeticamente as instituições de ensino. Isso porque, um pensamento filosófico – no sentido da passagem de uma educação conduzida pelo senso comum (assistemática) para uma educação erguida ao nível da consciência filosófica (sistemática) – é condição indispensável para mediação de uma prática educativa eficaz.

Nesse sentido, as IES – mesmo sendo aparelho ideológico do estado – ainda se constituem como o lugar no qual temos acesso ao pensar/agir de modo consciente, sendo o ponto fulcral para difusão do conhecimento. Desse modo, sem elas não podemos pensar na possibilidade da construção de uma educação numa perspectiva emancipada.

[...] é na universidade que se formam os profissionais para as mais diversas ocupações e que é em seus bancos que se adquirem os conteúdos técnicos, científicos, culturais e humanísticos para a inserção no mercado de trabalho que se faz necessário o ingresso dos jovens da classe trabalhadora nesta instituição formativa. (BEZERRA NETO, 2013, p. 13).

Neste sentido, é possível afirmar que a LEdoC é muito relevante para a vida desses sujeitos da classe trabalhadora, no que se concerne à produção do conhecimento com vistas na transformação social. E, o caminho para o alcance da autonomia, a liberdade e a emancipação pode ser visualizado nas falas dos entrevistados:

Eu acredito que sim. Porque a Educação do Campo é um curso que proporciona a pessoa do campo uma visão ampla do que é ser cidadão do campo. É um curso politizado, mas diria, a consciência do cidadão do campo como brasileiro, não tirar dessa condição passiva, cheia de mazelas, entendeu? Uma forma construtiva e não simplesmente desenvolver uma mentalidade, uma ideologia na mente dele. Então, é muito bom. Eu esperava, não é que esperava. Eu achava que seria um curso muito mais politizado no sentido de abordagens e visões políticas partidárias. Não foi nem tanto. Então, eu acredito que em termos de conscientização do sujeito do campo, seu papel ativo como cidadão, na ação, o que fazer, como atuar e buscar novas possibilidades de trabalho

seja na área de ensino ou não, isso é muito bom, bem positiva (ESTUDANTE G, LEDOC, 2019).

Na concepção do estudo, o curso eleva a consciência de classe dos sujeitos do campo, com uma formação menos ingênua dos sujeitos da classe trabalhadora e traz elementos numa perspectiva mais aguçada para as questões da emancipação humana e política.

Tonet (2010, p. 1) menciona que, “a luta da classe trabalhadora pela sua emancipação e toda humanidade implica o conhecimento, o mais e profundo possível, da realidade social a ser transformada”. Diante de tal fato, entendemos que só há a superação da sociedade capitalista se pensarmos também na aquisição de conhecimentos, pois sem aquisição da produção cultural, tampouco conseguiremos pensar em emancipação e transformação social. A educação não é via de mão única, e se constitui como o direito que a classe trabalhadora tem acesso, como podemos verificar nessa fala:

Bom, eu acredito. Na verdade, eu acredito que o curso de Educação do Campo abre portas para muitas pessoas que até então não tinham direitos e oportunidades de ingressar numa universidade. Porque em outros cursos e outras questões, as pessoas que são mais acostumadas com a questão do campo, as pessoas que são mesmo do campo, até mesmo os quilombolas, eles se veem de uma forma como se eles pensassem: “aquela universidade não é pra mim”, “aquele curso não tem nada a ver comigo”. Já a Educação do Campo, só do nome, não quer dizer que é só para pessoas do campo... até então, essa visão, era a que eu tinha. Depois que eu entrei, percebi que não era. Mas só que as pessoas quilombolas que vivem no campo, que trabalham no campo vê o nome Educação do Campo já dá um certo interesse nele. Ele já tem uma visão diferenciada dessa universidade. Ele vê que aquilo é uma oportunidade a mais pra ele, tanto para obter mais conhecimento e para melhorar aquilo que ele fazia anteriormente, de trabalhar no campo, viver no campo e até mesmo exercer uma função melhor no lugar onde ele vive ou trabalha (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

De fato, o curso tem possibilitado para a classe trabalhadora do campo o acesso a um espaço que outrora ficava distante de suas realidades. Oportunidade eu não tinham, não por falta de interesse, mas por ausência de uma estruturação que, para ser garantida, implica a efetivação de políticas públicas específicas que por muito tempo foram negadas. E, a forma como essas políticas tratam o sujeito do campo tende a trazer mudanças significativas para a sua vida.

Ademais, Marx (2010) adverte que só há emancipação humana após a superação do modelo de sociedade vigente visto que, a educação seria um meio de manutenção do

capital. Por isso, é salutar sempre reforçarmos a importância de repensar a maneira como socializamos os conhecimentos, seja por meio da escola, da universidade ou em outros espaços, pois como bem lembram Bezerra Neto e Basso (2011):

A escola capitalista ensina àqueles que a frequentam, ler, escrever, contar e noções científicas rudimentares que serão diretamente utilizadas no processo de trabalho, junto à estas técnicas, a escola transmite normas de bom comportamento, ou seja, condutas que devem ser seguidas de acordo com o posto que se pretende ocupar no processo de divisão do trabalho, além das regras de moral e consciência cívica profissional que induzem à aceitação da dominação de classe (BEZERRA NETO; BASSO, 2011, p. 37).

Estas corroborações são importantes, pois nos alertam sobre a atenção eu se deve ter com as instituições públicas de ensino na formação do indivíduo, pois se não houver reflexão sobre essas questões, se estará contribuindo para com a formação de indivíduos mais egoístas e egocêntricos, caminhando e sendo coerente justamente com o “Aparelho Ideológico de Estado” e, assim, tampouco se colaborará para uma formação que prime à emancipação humana.

Como o aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a informação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas pedagógicas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica (SAVIANI, 2018, p. 21-2).

A partir dessas considerações elencadas, constatamos o quanto a escola representa a sociedade capitalista uma vez que, suas práticas desempenham um papel preponderante para a reprodução das relações e manutenção de modelo de educação e de sociedade. Não obstante, Saviani (2000, p. 64) traz alguns apontamentos indispensáveis para pensarmos as práticas educativas que atendem a classe trabalhadora:

O trinômio situação-liberdade-consciência caracteriza-se, pois a existência humana. Compreender essa existência é, então, compreender o homem atuando dialeticamente no mundo num processo de transformação. Com efeito, na medida em que tomamos consciência das necessidades que precisam ser atendidas, vem-nos a exigência da ação. (note-se que a nossa universidade existe para atender às necessidades da nossa realidade). A ação busca, pois, um resultado. Isto quer dizer que

para agir e ao fazê-lo, nós precisamos saber para agimos. Do contrário, corremos o risco de atuar num sentido que não é aquele exigido pela situação que nos solicita.

Como se percebe, essas questões tornam-se ainda importantes quando se trata de formação de professores para a classe trabalhadora do campo. Isso porque, quando falamos de emancipação é preciso a apreensão do tripé “situação, liberdade e consciência” que Saviani (2000) aponta, dado que sem esse entendimento não conseguiremos propor ações voltadas para esta finalidade. Ademais, a emancipação se dá por meio também de ações contínuas, porque nem todas as pessoas têm o acesso ao saber sistematizado.

Mesmo nessa via, há certas limitações no processo de socialização do conhecimento:

Ressalte-se, inicialmente, que emancipação humana não é um estado, um ponto de chegada, mas um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade. Assim como a *comunidade política*, também a *comunidade humana* é uma processualidade. Mas o que distingue fundamentalmente uma da outra é o caráter essencialmente *limitado e parcial* da primeira e o caráter essencialmente *ilimitado e integral* da segunda. *Integral*, porque não é apenas uma parte dos homens que é livre, nem a totalidade dos homens que é livre apenas em parte, mas *porque todos os homens estão situados no interior do patamar humano mais livre possível. Ilimitada*, porque faz parte de uma forma de sociabilidade indefinidamente aperfeiçoável; porque não traz em si obstáculos insuperáveis. (TONET, 2005, p. 476, grifos nossos).

Diante dessas considerações acerca da emancipação, é que se faz necessário também analisar como a proposta do curso de Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música é vista pelos estudantes, e ao mesmo tempo, se ela dispõe de elementos que contribuem para a emancipação e a formação dos sujeitos que residem no campo.

- Como você avalia a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música?

O curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música, do Campus Universitário da UFT, em Arraias-TO, está em processo de construção. Apesar das discussões que Caldart (2011a) e Molina (2017) fazem acerca da formação de professores por área de conhecimento no curso de educação do campo no Brasil, há poucas pesquisas que tratam especificamente na área de Códigos e Linguagens na Educação do Campo.

Encontramos somente uma pesquisa desenvolvida por Silva, Miranda e Cover (2017), intitulada “Licenciatura em educação do campo com habilitação em artes e música: trajetória e desafios na região do bico do papagaio, Brasil”, que traz informações sobre experiências pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis.

Caldart (2011a) apresenta algumas reflexões sobre a formação de educadores para o campo, nessa organização por área de conhecimento, sendo elas:

1) que a centralidade do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo" não está/não deve estar na questão da docência por área de conhecimento: ela é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro de circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola [...] a questão da docência por área tende a ser absolutizada, exatamente pela novidade e os desafios de sua implementação, e desloca a atenção e o trabalho educativo dos aspectos centrais em que essa discussão específica faz sentido.

2) [...] a formação para a docência por área de conhecimento deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especialmente no pensar de dois dos seus aspectos fundamentais, que são a alteração da lógica de constituição do plano de estudos, visando à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos e a reorganização do trabalho docente, objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores (CALDART, 2011a, p. 97).

Não podemos deixar de registrar que o curso contempla áreas que enfrentam problemas de ausência de profissionais formados, tanto na região como em todo o Estado do Tocantins.

Quando perguntamos aos estudantes como avaliam a proposta do curso da LEdoC, foram unânimes em suas falas ao pontuarem que cursar duas habilitações concomitantemente é um dos grandes desafios no curso.

Os entrevistados destacam que, a dupla habilitação implica em uma demanda alta de conteúdos e disciplinas a serem cursados e, para que a qualidade na formação ocorresse era necessário o dobro de tempo. Nesse processo, às vezes uma habilitação fica fragilizada; às vezes as duas. Segundo eles, o tempo do curso não é suficiente para contemplar tais habilitações, e alguns elementos inerentes a essa formação não conseguem ser aprofundados. Ademais, temem não serem bons profissionais nas duas áreas:

[...] Acredito que o curso [...] me coloque numa situação de um professor formado somente em uma habilitação. Eu acho que ele deixa a desejar na relação específica de um curso. Então, eu tenho consciência de que o curso não será capaz de me tornar um professor que só tem uma habilitação em música, por exemplo. Então, não serei, realmente um professor com habilitação em música ou somente um professor com essa habilitação em uma Artes. Vai me faltar muitas coisas, e vou ter que buscar esses complementos fora [...] A carga horária, a divisão dessas duas matérias não conseguem suprir às vezes (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

O curso com as duas habilitações, eu acredito que é pouco tempo, se fosse só uma habilitação ficaria, daria mais oportunidade pra aperfeiçoar no conhecimento, aprofundar mais nos estudos em uma só habilitação. Mas de qualquer forma as duas habilitações exige que o aluno pesquise mais, estude mais a fundo, dê mais um pouco de si, mas têm boas condições (ESTUDANTE E, LEDOC, 2019).

Sobre essa questão, Molina (2017, p. 595) defende que o curso pensado nesse viés objetiva “promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo”. Nesse sentido, a autora também menciona que as LEdoCs no Brasil foram pensadas e organizadas na perspectiva de educadores e educadoras transitarem em mais uma disciplina de área de conhecimento, contribuindo, portanto, na expansão da oferta dos níveis de ensino nos espaços do campo. Essa possibilidade é vista pelo Estudante D (2019) ao expor que a proposta “*abre um leque de oportunidades que seria esse de poder transitar nas duas áreas. Então, eu tenho duas habilitações, mas aí, eu acho que vai mais depender do aluno [...]*”.

Aqui ficam essas indagações: Será possível trabalhar a formação de professores no formato do curso de Educação do Campo por área de conhecimento? Será possível na prática o educador transitar com eficiência em várias disciplinas por área de conhecimento no que tange às escolas localizadas no campo?

Ainda sobre essas questões, Molina (2017, p. 595) enfatiza que:

Além da compreensão epistemológica que a sustenta, no sentido de buscar estratégias capazes de contribuir com o desafio de superar a fragmentação do conhecimento, essa escolha liga-se a um grave problema, que é a insuficiência da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no território rural. A relação de matrículas no meio rural entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, com seis vagas correspondendo a apenas uma no Ensino Médio [...]. Tal desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afunilamento na oferta educacional

do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que almejam continuar os seus estudos em escolas localizadas nesse território.

A proposta do trabalho pensada por área de conhecimento já estava prevista nas diretrizes para Educação Básica, por isso, poderia ser mais fácil formar docentes por área no sentido de fortalecer as escolas do campo, viabilizando um trabalho conexo com o intuito de superar a fragmentação curricular, além da possibilidade da criação de mais escolas nesses espaços (CALDART, 2011a).

Outra avaliação de um estudante sobre a dupla habilitação merece destaque:

Eu avalio bom[...] porém, acho que é um tempo muito curto para ser uma habilitação nas duas áreas bastantes específicas... eu acredito que deveria ter mais tempo. Como a proposta do curso é essa, eu acredito que é um curso bom. Primeiro, que são áreas muito deficientes nas escolas, pode ser do campo ou qualquer escolas que a gente vai. Não tem uma pessoa específica, formada em área específica, mesmo para poder estar atuando na área de Artes. Nos meus estágios mesmo, são pessoas formadas em letras, são pessoas formadas em pedagogia, até mesmo em geografia que estavam ministrando a aula de Artes. Porque eles consideram a disciplina de Artes como algo apenas para poder completar a grade curricular e a carga horária do professor. Então, o curso em si, é um curso muito bom. Abre portas para outros tipos de profissionais, abre portas para outros tipos de áreas específicas e melhora possivelmente a qualidade da educação nas escolas com essas pessoas já formadas especificamente nessas duas áreas (ESTUDANTE A, LEDOC, 2019).

Conforme mencionado nesse excerto, é possível observar que a proposta apresenta fatores importantes para o atendimento da população do campo, que é uma área carente de profissionais tanto nas escolas do campo, como naquelas localizadas na cidade. Além disso, há uma valorização dessa área no que tange às Artes e à Música, pois o que se tem visto nas escolas em sua grande maioria são disciplinas para completarem carga horária do professor, impossibilitando assim, que o estudante adquira um conhecimento mais profundo dessas disciplinas.

Sobre a primeira indagação acerca da formação de professores no curso de Educação do Campo, especialmente na área de Códigos e Linguagens, há práticas pedagógicas nessa perspectiva na UFT, campus de Tocantinópolis:

Quando tratamos da Arte e da Música, dentro da área de conhecimento Códigos e Linguagens, estamos abordando diretamente a forma como o pensamento artístico auxilia o ser humano em sua vivência, no exercício de experimentar, representar e dar sentido ao mundo que o cerca e do qual é parte integrante. A Arte como manifestação cultural das sociedades e área do conhecimento que aglutina diversas linguagens artísticas – entre

as quais, são trabalhadas, neste curso, as Artes Visuais e a Música – trabalha a sensibilidade, a percepção, o imaginário e a reflexão, possibilitando uma abordagem do mundo sob um viés poético e estético. Nesse contexto, essa abordagem se fortalece e se amplifica com o uso da arte na luta política (SILVA, MIRANDA; COVER, 2017, p. 84).

De maneira semelhante ao expresso no excerto anterior, Molina (2017) ressalta que a formação de educadores para o campo por área de conhecimento, além de possibilitar a organização do trabalho da escola, contribuem para a contextualização dos conhecimentos científicos a partir dos problemas concretos da realidade do sujeito. Isso pode ser percebido nas experiências dos professores Silva, Miranda e Cover (2017, p. 84), ao desenvolverem uma atividade nessa perspectiva. Segundo eles,

O fato de realizar pesquisas que contemplem habilidades das diversas áreas dos conhecimentos que culminarão em uma produção científica, produto de suas pesquisas e reflexões, faz com que os educandos e educandas concretizem uma atuação abrangente e associada. Além disso, o fato de estarem todos os professores e professoras atuando juntos possibilita um momento ímpar de avanço coletivo, onde discentes e docentes refletem sobre problemas das comunidades, debatem conceitos e buscam soluções/alternativas de atuação (SILVA; MIRANDA, COVER, 2017, p. 84).

Por outro lado, existem outras discussões/questionamentos acerca da formação por área de conhecimento, dentre elas: como os egressos formados por área de conhecimento vão entrar em um concurso público? Essa especificidade será inclusa? E para as escolas localizadas no campo haverá exigência dessa especificidade?

Sobre essa situação, Cadart (2011) menciona que, apesar das escolas do campo não terem organizado seus currículos por área de conhecimento e, mesmo que o curso pudesse interferir na realização de um concurso público, o curso de Educação do campo foi sendo ofertado no intuito de discutir e amadurecer essa ideia de formação por área e disciplinas.

Brick e Borges (2017, p. 07) também mencionam os desafios do licenciado com formação por área:

Vejam, a título de exemplo, o caso dos egressos do curso em diferentes estados do Brasil e suas dificuldades em obter reconhecimento em concursos públicos de seus certificados emitidos pelas universidades por conta de serem formados por área de conhecimento (e não de forma disciplinar). Como consequência são impedidos de participar de processo seletivos e/ou, quando aprovados, de receberem salário como profissional habilitado

Embora seja caso isolado, uma grande conquista ocorreu no estado da Paraíba no que se refere a concurso para docentes. Em 2018, foi lançado um edital de concurso público que trouxe uma nova redação para os pré-requisitos, com exceção da disciplina de Educação Física: “Licenciatura Plena em Arte ou Educação Artística ou Licenciatura em Educação do Campo (Linguagens e Códigos)”. Ou seja, incluiu a nova licenciatura no concurso do Estado.

Ressalta-se que, o licenciado terá muitos outros desafios no ofício de professor nas escolas localizadas nos espaços rurais visto que, na prática, os professores ministram várias disciplinas (polivalente) e isso não configura um trabalho multidisciplinar. E, como tudo dentro de um processo de lutas, o reconhecimento e valorização das habilitações, assim como os desafios de dentro de sala de aula, são os novos enfrentamentos:

Mas a existência do antagonismo de classe também implica o surgimento – sob formas explícitas ou implícitas – de outras propostas, com outros fundamentos, outros valores e outros objetivos. Isto nos permite constatar que o campo da educação também é um espaço onde se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre em mãos das classes dominantes. (TONET, 2005, p. 478).

Assim sendo, a proposta do curso em questão por área de conhecimento traz alguns aspectos que possibilitam uma formação de educadores para o campo de forma contextualizada, em que também possibilita a expansão do ensino principalmente no campo e que, segundo Silva, Miranda e Cover (2017, p. 84), é “um espaço social de inspiração contra hegemônica e isso nos indica que exercitar a interdisciplinaridade é um ato positivo no sentido de congregar diferentes saberes para universalizar o Ensino Superior junto às populações do campo”. Todavia, traz também alguns desafios para sua articulação e ainda sobre o futuro desses educadores no que tange ao reconhecimento do seu diploma para concorrer às seleções e concursos públicos – como já pontuado.

Observa-se a necessidade de realização de um acréscimo em pesquisas sobre esse assunto nos cursos da LEdoC para melhor se compreender essa organicidade. Ou melhor, questionar: como ofertar uma formação de educadores para o campo por área de conhecimento contribui para sua formação e para sua atuação de uma forma contra hegemônica?

Desse modo, necessita-se de mais estudos que evidenciem essas e outras indagações, pois o nosso foco principal não se trata especificamente dessa temática.

- Como você visualiza o curso de Educação do Campo para sua formação pessoal e profissional nessa perspectiva das habilitações em Artes Visuais e Música?

Nessa parte da entrevista, foi possível perceber que os estudantes reconhecem que ao chegarem ao curso possuíam determinadas informações ingênuas sobre a sociedade, talvez arraigadas em seu processo de escolarização da educação básica e que, este curso tem contribuído muito para o pensamento crítico. E ainda, enfatizam que o movimento do curso – no que diz respeito à construção do conhecimento – tem possibilitado uma mudança significativa e consciente na maneira de apreender na vida deles.

Segundo Vázquez (2011), o ser humano é sujeito do processo da práxis. Dito de outro modo, ele age sobre si mesmo, pois esta prática social oferece elementos para pensar e operar a partir de seu meio como ser social. Assim, quando se tem intencionalidade na formação de educadores, há possibilidades de se tornar verdadeira a práxis.

Desse modo, a atividade prática do sujeito proporciona diversos atos,

[n]a medida em que sua atividade toma por objeto não isolado, mas, sim, grupos ou classes sociais e inclusive a sociedade inteira, pode ser denominada prática social, já que o homem só pode leva-la a cabo contrariando relações sociais (relações de produção na práxis produtiva) e, além disso, porque a modificação prática do objeto não humano se traduz, por sua vez, em uma transformação do homem como ser social (VÁZQUEZ, 2011, p. 232)

Para Vázquez (2011), essas ações se constituem como atividade política e, quando direcionadas numa perspectiva de “contraposições de ideias, projetos, programas”, tendem a desempenhar uma intervenção inquestionável para a transformação da sociedade. A nosso ver, a LEdoC – em seu PPC (2013) e nos atos educativos – indica informações, ações que podem possibilitar uma formação de educadores que permeiam a “atividade política”.

Assim sendo, ao indagarmos como os estudantes visualizam o curso de Educação do Campo para sua formação pessoal e profissional nessa perspectiva das habilitações em Artes Visuais e Música, eles assim se manifestaram:

Eu acho que a universidade em si, o próprio nome diz, um é universo de coisas. Ninguém em uma universidade sai do mesmo jeito que entrou. Se isso acontece é porque a pessoa não entrou; só passou pela universidade. Mas a universidade abre uma série de coisas na cabeça da gente. Então, ela inclusive serve, tenho visto com meus colegas de classe, pessoas que entraram com outros ideais, com outros pensamentos e esses pensamentos mudaram. As pessoas entraram por conta do diploma, por exemplo, e

hoje querem ser professores. Outras pessoas entraram querendo ser professores e o hoje só querem o diploma... Então, é uma mudança muito grande na cabeça da gente. Pra mim, ele tem engrandecido muito porque eu tenho buscado nessa área. Eu quero essa área pra mim, trabalhar com isso. Eu quero trabalhar com a música, eu quero trabalhar com a educação, com Artes e eu tenho aprendido com isso, conhecendo coisas novas. A faculdade tem me aberto um mundo de coisas, de possibilidades, uma paixão muito grande, além das Artes. Por exemplo, algo que aconteceu comigo: eu vim por causa da música, e tinha um certo encantamento pela Arte, e acabei me apaixonando, por exemplo pela pedagogia. Então, eu acho que foi um casamento super interessante [...] (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

Quando analisamos essas considerações, percebemos que o estudante reconhece o quanto curso da LEdoC tem contribuído para vida dele e dos colegas e, isso é, sem dúvida, uma das condições essenciais para formação humana, colocando-se numa situação real e concreta. Essa postura e compreensão também é refletiva em depoimentos de outros estudantes:

Me sensibilizou muito como pessoa porque contribui muito como nível pessoal no meu reencontro com minha cultura, porque passei a maior parte do tempo das últimas décadas, quase todo ela uma outra cultura, falando uma outra língua, sem conviver aqui. Saí daqui dessa região de Paranã eu era adolescente ainda. E a Educação do Campo, como acadêmico, ela me incentivou a conhecer a me reinserir na minha cultura, no meu contexto, na minha vida, na minha região, valorizar os atos do campo porque antes eu não valorizava tanto assim. Eu não convivía muito com as pessoas do campo. Embora a minha família vivia isso intensamente, principalmente a minha mãe. Eu hoje, já terminando o curso, eu sou uma pessoa muito mais sensível à vida do campo sabe, das mazelas, dos problemas, o valor e a importância do sujeito do campo, como cidadão, como brasileiro, como ser humano. A minha visão é totalmente diferente hoje. O curso me proporcionou instrumentos de pedagogia, didática, avaliação até no meu... atualmente sou professor de língua estrangeira, mas até no meu ensino de língua eu aprendi a muito mais a contextualizar o ensino da língua com a realidade local. Sabe, eu valorizo muito mais a diversidade cultural de raças, evitando o uso somente de personagens americanos ou ingleses. Eu uso personagens do Tocantins, [...] Se estou ensino casa, uso objetos de uma casa de uma cidade eu uso comida, lugares regionais. Eu aprendi isso na Educação do Campo, contextualizar de forma mais efetiva (ESTUDANTE G, LEDOC, 2019).

A fala do Estudante G (2019) confirma o propósito da LEdoC que é o de oportunizar e elevar o nível de conhecimento dos povos da classe trabalhadora, sobretudo, com uma produção intelectual que possa compreender de fato as contradições presentes nas relações da estruturação da sociedade. É, também, importante para que se possa ter

uma formação de professores alicerçada em elementos que contribuem com eficácia em sua atuação nos espaços escolares no campo.

O curso tem grande influência em minha a vida, porque me amplia a capacidade, a criticidade, ampliando a minha visão de mundo e também me sensibilizou mais enquanto pessoa no mundo das artes, igual estou adquirindo no curso. Me traz uma reflexão bem mais profunda quanto a profissão de professor; não é que não trabalhava com a intenção de ensinar, mas eu não tinha o conhecimento que eu tenho hoje. Então, eu sei que hoje ser professor é muito mais do que eu pensava; é muito mais do que apenas ensinar, é formar ideias, formar cidadãos para a melhoria do mundo, para um mundo melhor [...] (ESTUDANTE E, LEDOC, 2019).

Como se pode perceber nessa assertiva do Estudante E (2019), não há dúvidas que o curso tem proporcionado o acesso a uma amplitude de informações que possibilitam um olhar mais acurado no modo de ver e conceber o mundo, sobretudo, acerca do ofício de professor. Neste excerto, também é reforçado que o profissional que trabalha em escolas no campo reconhece que há limitações no ensino; não porque querem, mas “porque não tem” o que ensinar (conhecimento).

Ademais, o curso precisa caminhar nessa direção, formar intelectuais orgânicos, como menciona Gramsci (1991). Por isso, cada homem exerce certa atividade intelectual, adota uma visão de mundo, uma linha de conduta deliberada e contribui, portanto, para defender e fazer prevalecer certa visão de mundo para produzir novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1978, p. 7-8).

Essa concepção vem ao encontro do que o Estudante H (2019) menciona: “[e]nquanto pessoa eu acho que está vindo sim acrescentar, mudar a forma da gente pensar né. Quando a gente entra aqui o pensamento da gente expande”. Noutros termos, o curso tem suscitado novos agentes políticos.

Eu particularmente gosto muito, tanto que quando saiu a inscrição para o vestibular em Educação do Campo, eu estava fazendo a faculdade em Campos Belos, a UEG, Pedagogia. Já tinha três meses que eu estava fazendo Pedagogia, porém, eu me interessei nessa em Educação do Campo, que é de Artes Visuais e Música [...] vim para a Educação do Campo, porque eu acho que é um curso muito bom, porque eles têm um olhar diferenciado para as pessoas do campo. Aquelas pessoas, que pra muitos é discriminado, pra muitos é deixado de lado, são pessoas que servem apenas para produzir, pra levar para as grandes cidades, pra servir o pessoal das cidades. Mas não, pessoas do campo têm direitos e deveres iguais a qualquer pessoa independentemente de onde ela mora. Eu acho o curso de Educação do Campo bastante importante tanto pra mim, quanto pra minha profissão e tanto para aqueles no qual eu convivo. Muitas

contribuições, primeiro a valorização do pessoal do campo enquanto pessoas também, não só como agricultores, não só como aqueles que plantam e colhem, mas também como pessoas. Está me dando o olhar diferente, que o campo necessita também de escolas boas. Não é porque é no campo ou “numa roça” como muitos chamam, pode levar qualquer professor, pode levar qualquer escola, é no campo mesmo. Não, a gente tem que ter esse olhar mais aguçado com o pessoal do campo, mais específico. Com olhar, como se diz, até com mais amor e respeito para com o pessoal do campo. Então, esse tipo pensamento, eu sempre tive respeito porque eu fui criada no campo, fui criada em roça, em fazendas. Mas a partir do momento que eu tive contato com a universidade, com algumas histórias que a gente vai vendo com os colegas da gente que vem mesmo do campo, a gente passa a ter um olhar diferenciado para eles. O respeito, a valorização aumenta e tem que ser verdadeiramente aumentada. Bom, eu já atuei no campo, assim que eu terminei o ensino médio. Eu não tinha nenhum tipo de experiência. Eu tinha apenas terminado o meu ensino médio. Como eu disse: como é roça, manda qualquer pessoa. No caso, eu fui uma das qualquer pessoa em que eles mandaram. Eu tinha apenas o ensino médio. E aí eu fui trabalhar em uma comunidade quilombola, kalunga. Então, eu vi que a falta de um estudo específico, um estudo melhor, uma graduação faz diferença no momento em que você vai transmitir o conhecimento para outras pessoas, para as crianças daquela localidade, porque assim, são crianças que infelizmente, não têm muito contato com estudo. Elas têm conhecimento nenhum. O conhecimento que elas têm, são aqueles que os pais dá pra elas. É plantar, colher, cuidar de casa. As meninas são cuidar de casa. Os homens, cuidar de roça com os pais. Então, assim, isso veio me enriquecer ainda mais, porque quando eu trabalhei lá, eu não tinha contato com universidade nenhuma. Eu tinha só Ensino Médio. A partir do momento que tive, eu olhei pra mim lá atrás e vi o quanto, às vezes, não colaborei muito com a educação dessas crianças as quais eu ministrei aula. Foi por minha culpa? Não, porque eu não tenho nenhum, mas se atualmente, quando eu voltar para o campo, minhas atitudes de agora serão completamente diferentes do que quando eu tinha apenas ensino médio (ESTUDANTE A, LEDOC, 2019).

Nessa assertiva longa o estudante expõe as contradições na organicidade do trabalho pedagógico nas escolas no campo, e reconhece que, enquanto professor de uma escola do campo, não contribuía muito para com os sujeitos quando possui apenas a formação de ensino médio. Ou seja, o curso veio justamente para contribuir com a formação de professores que trabalhavam em sala de aula de séries iniciais.

Em síntese, percebemos por meio das afirmações dos estudantes que a LEdoC tem tido uma intencionalidade com algumas questões nos processos educativos visto que, visualiza-se em sua materialização elementos contra hegemônicos.

- Como pretende contribuir com a sua comunidade (assentamento, movimento social ou outros) através deste curso?

Pensar e efetivar uma proposta de Licenciatura em Educação em que se concebe a intervenção prática a partir de sua realidade é essencial para a formação humana de educadores, visto que, professores com uma prática crítica, possibilita não só a construção do conhecimento pessoal e profissional do sujeito, como também o pensar na transformação daquele lugar.

Dessa forma, quando questionamos os estudantes como pretendiam contribuir com a comunidade (assentamento, movimento social ou outros) por meio do curso, os estudantes assim se pronunciaram:

Assim, a valorizar a cultura local, valorizar a cultura local. É, em ações, projetos comunitários, em até mesmo em escolas. Se eu estiver ensinando música, como já faço no projeto Mais Educação do colégio, usar estilos musicais, peças musicais, canções da cultura local. Se eu for ensinar artes visuais, eu mostrarei a importância da arte local, como já fiz no meu estágio. Eu acredito, como eu disse, estou muito mais consciente de pés no chão. Ensinar *a partir* de uma realidade do educando. Valorizar a realidade do educando. Isso vai afetar muito de forma positiva, seja em artes visuais, música e língua estrangeira (ESTUDANTE G, LEDOC, 2019, *Grifos nossos*).

Na verdade essa contribuição pra comunidade é algo que eu tenho buscado, já há certo tempo. Mas então, eu precisava de uma chancela, digamos do governo pra isso acontecer, né. Num país aonde você é aquilo que você mostra que você tem, eu precisava disso. E eu acho que contribuição vai poder ser feita porque eu nasci, minha família é do interior. Eu nasci na cidade, fui criado na cidade, mas sempre tive contato com o interior. E depois de adulto, resolvi voltar pro interior e é aonde eu quero ficar. Então, eu acho que esse conhecimento que adquiri aqui, vou poder levar pro lugar onde estou. Acho que é isso. Um professor uma vez me perguntou, me indagou com relação a isso. Falou: Então, você quer continuar, você não quer tentar um mestrado, uma coisa assim, uma pós mais pra frente? Eu falei que não. Eu só quero ter meu diploma, vou pra sala de aula, dar aula no campo. Aí ele me perguntou: Você acha que um aluno não merece um professor com mestrado ou com pós graduação? Isso mudou minha concepção de vida. E aí hoje estou buscando aqui minha graduação e caso eu venha buscar mestrado, pós ou algo desse tipo, quero continuar com esse ideal de voltar pra lá. Acho que o campo merece sim, uma pessoa com pós graduação, com mestrado (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

É nessa perspectiva de oportunidade para mudança de olhar sobre si que visualizamos o curso de Educação do Campo. E sua materialidade pode contribuir para com os sujeitos que vivem no campo, levando-os a compreender como funciona a

sociedade capitalista, e evitando uma formação de educadores da classe trabalhadora com uma visão simplista da educação.

Nesse sentido, há

[...] a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2012, p. 80).

Assim, se a formação não for pautada nessa concepção, corremos o risco de colaborar para a manutenção da valorização do capital em detrimento dos aspectos humanos. Desse modo, o “fundamental para a classe trabalhadora não é aumentar o seu saber técnico para melhor servir o capital, mas conquistar maturidade suficiente para enfrentá-lo” (GADOTTI, 2010, p. 192). E, só é possível alcançar esse amadurecimento se houver a construção dos conhecimentos culturais, políticos, sociais e econômicos por parte da classe trabalhadora.

Nessa mesma direção, Ribeiro (2013, p. 284) argumenta que “ao proletariado urbano e rural enquanto sujeito de emancipação cabe a tarefa de redistribuir bens, o trabalho, o poder e o conhecimento”. Esse entendimento pode ser percebido na fala do Estudante P (2019), ao dizer que quer repassar a seus alunos os conhecimentos adquiridos, incorporando novas metodologias voltadas tanto para artes como para música, e conclui: “o que eu puder passar pra eles vai ser de grande importância”.

Dessa forma, a luta se torna uma necessidade imperiosa para a expansão do conhecimento. É uma forma de suscitar um espanto na comunidade, pois como destaca Marx (2009, p. 192), “não há jamais, movimento político que não seja ao mesmo tempo social”.

Ademais,

[p]ensando na formação dos trabalhadores em geral e os do campo em particular, não se espera que estes tenham uma formação interessada, mas como na sociedade capitalista este tipo de saber é necessário para a inserção social e no trabalho, é importante que os conhecimentos que são difundidos por esta instituição sejam democratizados, no sentido de estenderem a todos, até porque, à medida que os trabalhadores estiverem de posse desses conhecimentos eles poderão voltar para com o acúmulo que pode lhes permitir refletir sobre a sua condição social e agir de forma mais sistemática na sua realidade (BEZERRA NETO, 2013, p. 13).

O sujeito da classe trabalhadora precisa de uma educação escolar que viabilize a consciência de classe. “Daí o papel estratégico da escola, dos educadores e intelectuais nas sociedades em transição, papel determinante na construção da consciência da classe trabalhadora” (GADOTTI, 2010, p. 141). Salutar também é o papel da universidade ao proporcionar uma formação de professores que aborde conteúdos que agucem o olhar e a prática social para as questões de “consciência de classe”.

Nessa mesma linha de pensamento, Gadotti (2010) menciona que:

A ação revolucionária se estende a toda a sociedade enquanto unidade orgânica, chegando a todos os seus níveis e segmentos: o proletariado não conquista a sua consciência de classe apenas operando sobre si mesmo, mas fazendo política. Esse, porém, não é um processo espontâneo. O proletariado e o trabalhador em geral não chegam espontaneamente à consciência de classe, à consciência política, à teoria revolucionária. Por isso há necessidade de uma educação e, sobretudo de uma educação política (p. 140-1).

É na prática social que o homem deve demonstrar a veracidade do seu pensamento, ou seja, “a discussão sobre a realidade do pensamento isolada de seu caráter prático é um problema puramente escolástico, próprios dos filósofos que se propõem a contemplar a realidade sem transformá-la” (MARX; ENGELS, s.d, apud KUENZER, 2013, p. 57).

É nesse contexto que a LEdoC deve provocar na formação de futuros professores: uma formação humana, cuja produção do conhecimento deve ser elemento de intercessão a partir de sua realidade, com conhecimentos que proporcionem a prática social do indivíduo. Caso contrário, será só mais uma formação.

São Marx e Engels que dão suporte a esta conclusão, quando afirmam ser a práxis o fundamento do conhecimento, posto que o homem só conhece aquilo que é objeto ou produto de sua atividade e porque atua praticamente, o que conferirá materialidade ao pensamento. A verdade objetiva, dizem os autores, enquanto concordância entre o pensamento e realidade, não é um problema que se possa resolver teoricamente pelo confronto entre diferentes pensamentos; a verdade só se constituirá a partir da relação entre o pensamento e realidade, e só assim será a práxis (KUENZER, 2013, p. 58).

Com esse sentido, Kuenzer (2013) citando Marx e Engels (s/d), reforça a necessidade de reconhecer a relação entre o pensamento e o indivíduo, entre o sujeito e objeto na prática quando se trata da produção do conhecimento, sobretudo, porque esse processo de construção se constitui como produto da prática humana, tendo como elementos inerentes a isso a “atividade real, objetiva e material” (KUENZER, 2013, p. 58).

Destarte,

[a] prática é o fundamento e o limite do conhecimento; assim, o objeto concebido como atividade subjetiva, como produto da ação do sujeito sobre o objeto, não nega a existência de uma realidade independente do homem e exterior a ele; o que esta concepção nega é o conhecimento é o conhecimento de uma realidade que deixa de ter existência imediata, extrema ao homem, independente dele, para ser uma realidade pelo homem (KUENZER, 2013, p. 58).

A autora acrescenta ainda que:

[...] o marxismo relaciona sujeito e objeto na base real em que eles são unificados na história: o movimento do pensamento ocorre através da atividade histórica do homem em seu conjunto, havendo uma coincidência plena entre o sujeito e objeto; através da prática, no transcurso da história, vão se construindo, através da relação, o sujeito enquanto objetivado, e o objeto enquanto subjetivado, deixando de ser objeto em si. Assim, o pensamento torna-se objetivo, e as leis do pensamento coincidem com as leis do objeto (KUENZER, 2013, p. 60).

Nesse sentido, só será possível esse movimento do pensamento se a produção do conhecimento for concebida dialeticamente. E ainda, idealizar o desígnio de mudanças a partir da realidade dos trabalhadores no que tange a educação. Trata-se de promover uma educação com a finalidade de transformar (KUENZER, 2013).

Essa intervenção na realidade camponesa pode ser conseguida, de diferentes formas, e os entrevistados apresentam algumas delas:

Na minha comunidade o que mais tem é o pessoal quilombola, que é os kalungas. São pessoas que sofrem bastante com essa questão de ensino de escolas. Em algumas comunidades não têm escola. Então, os alunos têm que deslocar para locais bem distantes, para cidades. Questões que eles enfrentam bastante é a questão do transporte escolar, muitas dificuldades, perdem muitas aulas. Alguns desistem. A questão da gravidez precoce. Então, assim, a minha vontade, o meu objetivo, quando eu terminar meu curso é poder empenhar nisso, é propor para os gestores, os ministrantes, para prefeitos, que eles busquem fazer escolas mais nessas comunidades em busca daquilo que é direito deles. Porque a educação é direito de todos. Então, em vez de gastar tanto com a questão de transporte, com questão de motorista ou de ter que estar deslocando eles de um local para outro, que às vezes é muito perigoso pra eles, desgaste, podem estar empenhando em fazer uma escola na própria comunidade. Levando pessoas qualificadas, levando pessoas que tenham graduação que tenha formação nas áreas para essas escolas. No caso, não tinha pessoas formadas para trabalhar em escolas do campo, mas com o curso de Educação do Campo, já temos esses alunos preparados para atuarem em escolas do campo. Então, não vai ter mais essa desculpa. Na minha cidade, por exemplo, Monte Alegre, já tem o pessoal da turma que já se formou agora. Já tem gente que está se formando na segunda turma.

Então, já tem um grupo de pessoas boas, formadas para estar nessas escolas. Faltam os governantes se empenharem e abrir escolas nessas comunidades (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

Como bem destaca pelo estudante, a educação para os sujeitos do campo promove mudanças e reflexões no campo das ideias, como também direciona para as questões práticas em comunidade, uma vez que, conforme bem pontua Marx (1989), o conhecimento só se concretiza quando o sujeito reconhece suas necessidades.

Por este prisma, pode-se dizer que na sociedade capitalista há inúmeras questões e sua superação possui diversos entraves. No entanto, quando se trata principalmente da classe trabalhadora do campo, acreditamos que a educação é um dos meios que ainda está disponível para caminhar na direção da emancipação. E, só assim, teremos a possibilidade de formar pessoas mais autênticas de consciência; e isso, já é fator de grande motivação.

5.2 A prática da Educação por Alternância e seus desdobramentos

Nesse subitem abordaremos a configuração da Educação por Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo e qual papel que essa configuração de ensino representa na formação humana dos sujeitos da classe trabalhadora.

- Para você o que significa Educação por Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

Os estudantes também foram questionados a respeito do que significa para eles Educação por Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas respostas revelaram que essa proposta de ensino representa uma mão de via dupla no processo de ensino e aprendizagem na formação de professores. Isso pode ser observado em diversas respostas dadas, como se pode verificar nas palavras do Estudante B (2019): “A alternância pedagógica, entendo como um feedback com a comunidade. Universidade passa o conhecimento para o aluno e a partir daí o aluno vai passar para sua comunidade. Ele transmite aquele conhecimento para a comunidade”.

Sobre a Educação por meio da Alternância, Molina (2017) argumenta que, além de ser fundamental para a formação de professores, ela apresenta grande relevância na

mediação entre ensino e pesquisa, pois considera os aspectos socioeconômicos no ato educativo.

Enquanto perspectiva teórica, a Educação por Alternância apresenta características favoráveis para a formação de educadores e educadoras que vivem no campo, todavia, efetivar na prática essa proposta é um dos grandes desafios que os profissionais enfrentam de fato. Sobre essa questão, Molina (2015, p. 157) assim reflete:

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

A experiência da pesquisadora enquanto professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo e os estudos sobre a Educação por Alternância propiciaram perceber a importância da proposta e o quanto tem contribuído para que os sujeitos – principalmente aos da classe trabalhadora – tenham o acesso às universidades. Ademais, a proposta possibilita a esses sujeitos possuir formação inicial/continuada que atenda suas necessidades e especificidades de educadores e educadoras para o campo em diversos contextos escolares do Brasil. Sobretudo, uma formação humana que permite a eles desenvolverem atividades pedagógicas a partir de sua comunidade local para uma abrangência global. E, como bem relata um dos estudantes, essa modalidade de ensino propicia isso:

Alternância, eu acredito que seja essa questão da gente estar vindo para a universidade e de uma certa forma a universidade estar indo até a gente. Porque, como a gente tem o tempo universidade, quando a gente vem pra cá, pra sede da universidade e quando tem o tempo comunidade, que é quando os professores se deslocam até a nossa comunidade. A gente conhece a realidade professores aqui na universidade e os professores conhecem um pouco da realidade dos alunos em sua comunidade. Então, eles conhecem histórias diferentes, eles conhecem situações diferentes, eles conhecem comunidades diferentes, as dificuldades que muitos enfrentam. Assim, pra mim, a alternância é uma forma de estar socializando dificuldades, socializando aprendizado, dividindo e compartilhando ensinamentos (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

Assim, compreendemos que a proposta de educação por meio da alternância proporciona ao professor uma articulação de saberes no seu fazer pedagógico, uma integração que deve envolver os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades, para que de fato se materialize – como é explicitada nos Projetos Pedagógicos de Cursos. Para além, proporciona uma formação mais sólida, bem como a apreensão de todo processo organizacional do trabalho pedagógico do contexto de escolas localizadas no campo.

A educação não pode ser tratada no enquadramento da sala de aula ou escola; ela é, em sua dimensão, um processo social, político e cultural que se amplia nas ruas, nos movimentos, nos espaços públicos formais ou informais. Logo, se queremos uma educação que transcenda a lógica do capital, é necessário também ir além do espaço formal das instituições, que de uma maneira ou de outra, sempre acaba reproduzindo os princípios que giram em torno desse sistema econômico (SANTOS; BERTOLDO, 2016, p. 152).

Por isso, quando falamos em Educação por Alternância não podemos pensar somente em alternar espaços de aprendizagem e, sim, pensar numa formação que possibilite essa integração de conhecimentos entre os envolvidos nesse processo. Isso de certa forma nos assegura a não contribuir com a precarização de formação de professores para Educação no Campo, apesar de existirem outros fatores (como falta de infraestrutura, falta de transporte escolas, material didático) que também interferem no ofício de ser professor.

- Como acontece a Educação Por Alternância no curso de Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

Aos serem questionados sobre como acontece a Educação por Alternância na LEdoC, os estudantes descreveram que é um processo que está em construção. Segundo o Estudante C,

[...] envolve uma adaptação dos professores, adaptação dos alunos, adaptação dos locais porque é algo que não existe, é novo. Não existe uma bula pra isso, não existe um manual pra isso. Então, acho que ela está num processo de adaptação, desde que quando eu entrei até os modelos que estamos integrando agora (LEDOC, 2019).

Nessa fala, podemos observar que a Educação por Alternância é algo que envolve muitos sujeitos e que estes precisam construí-la a partir de suas experiências, visto que a

proposta se desenvolve de acordo com cada realidade. Por isso, não há uma “receita” pronta de como fazer, no entanto, as vivências, as práticas pedagógicas, o conhecimento das comunidades dentre outros elementos, substanciam as discussões e proposituras de uma educação por alternância para a formação de educadores.

No início do curso da LEdoC da UFT/Arraias, os professores que ministravam aula em determinada turma, passavam por cada comunidade integradora para realizar as atividades pedagógicas do TC correspondentes as suas disciplinas. As atividades aconteciam em uma escola e os alunos ficavam em salas separadas por período. Assim, na maioria das vezes, o professor trabalhava sua aula como se estivesse na universidade, como podemos observar nessa fala de um dos estudantes:

A alternância no início do curso era feita da seguinte forma: os professores iam para a comunidade e lá eles levavam atividades normal que a agente tinha para fazer aqui, que não conseguia fazer **na universidade**. Então, eles levam para sala de aula, lá numa escola específica, num lugar específico e lá a gente sentava de forma que estava estudando mesmo [...] (ESTUDANTE, B, 2019, grifos nossos).

Perspectivada nesses termos, a Educação por Alternância vai emergir como um problema para a sua materialização, gerando um recuo e uma recusa aos saberes da comunidade, ao conteúdo e ao conhecimento, dos quais poderia advir uma integração. Trata-se, portanto, de uma prática de educação com características do “Regime de Alternância”, em que dispõe de um conjunto de organização para alternar espaços – *universidade e comunidade*.

Desse modo, os próprios estudantes vão sublinhar a existência de desequilíbrios nos conteúdos, maiormente no tempo comunidade e que tal mediação não corresponde a Educação por Alternância. Nesse caso, como assegurar tais conteúdos a partir de sua realidade concreta?

Para tanto, a Educação por Alternância precisava ser avaliada de modo que garantisse a conexão desses conteúdos, como narra um estudante:

Antes nós tínhamos esses polos integradores, os polos em algumas comunidades, se não me engano. São divididos em cinco, onde os alunos das comunidades mais próximas daquela comunidade integradora saem de suas comunidades pra essa comunidade integradora. O professor se deslocava da universidade e vinha até a essa comunidade dar sua aula, pra manutenção das aulas. Em dois, três de aula aonde nós não tínhamos estrutura, ficávamos alojados nas escolas, sem alimentação. Era algo muito improvisado, faltando

realmente questão de organização pra tudo aquilo. E eu não achava nenhum tipo de aproveitamento com relação as aulas. Então, as aulas eram dadas. Passava ali, um dia de aula dentro de uma sala de aula, de uma escola que eles escolhiam. Aí depois dessas aulas, nós tínhamos uma avaliação. E depois voltávamos para as nossas comunidades. Então, com relação a isso, não tinha muita eficácia. (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

Pode-se perceber que, o que ocorria na maioria das vezes se refere principalmente àquelas atividades desenvolvidas no tempo comunidade, uma vez que são desvinculadas da realidade dos sujeitos, tendo em vista o espaço que acontecem as aulas (em grande parte, é sempre o mesmo – escola), e não interlocução com as experiências e saberes locais.

Nesse sentido, é importante frisar que nem todas as práticas estão em consonância com os princípios formativos da Educação por Alternância, uma vez que ainda falta a compreensão por parte de alguns envolvidos nesse processo (professores e estudantes) acerca das especificidades que configuram o curso, em especial a perspectiva da Alternância. Essa questão é um dos grandes desafios e se reflete no desenvolvimento das atividades pedagógicas a contento, além da própria formação.

Gadotti (2010) nos coloca a refletir sobre esses desafios:

[...] ao espírito capitalista trabalhador interessa reduzir a consciência de classe da classe trabalhadora e um amontoado de contradições, reduzir a classe trabalhadora à infantilidade. Ao contrário, para assumir a direção e hegemonia da sociedade, a classe trabalhadora precisa munir-se de maturidade, de competência e de consciência de classe, capaz de suprimir qualquer dominação de classe. Isso não se dá sem uma profunda formação cultural, política, social e econômica da classe trabalhadora, sem a apropriação de métodos, técnicas e conhecimentos, hoje restritos à classe economicamente dominante (GADOTTI, 2010, p. 192).

Em virtude dessas questões, a prática da Educação por Alternância realizada nos Curso de Educação do Campo no Brasil trazia certas preocupações para os estudiosos da área, como podemos observar nos apontamentos de Molina (2015, p. 157):

Os riscos que se têm podido perceber em alguns cursos de Educação Superior ofertados em Alternância para os sujeitos do campo têm se referido ao tipo de prática de Tempo Comunidade que tem se materializado nessas graduações. Este tipo de prática tem reduzido os cursos em Alternância aos processos formativos que ocorrem somente no Tempo *Universidade*, sendo simplesmente ignorado como tempo e espaço de aprendizagem as condições de vida e trabalho no campo durante os períodos do Tempo Comunidade, não havendo intencionalidade de ação e planejamento para participação e realização de

atividades individuais e coletivas, nos territórios rurais de origem dos educandos (grifo nosso).

Essa apreensão exposta por Molina (2015) sobre o tipo de prática de atividades no Tempo Comunidade que ainda ocorre em cursos da LEdoC no Brasil, faz um chamamento para quem trabalha na formação de professores para o campo, no sentido de rever as práticas pedagógicas, bem como colocá-las nas discussões – em reuniões dos colegiados de curso ou em outros espaços – tendo em vista a sua importância para mediação dos diversos saberes inerentes às formações de professores para o campo.

Em se tratando de recursos financeiros, a educação promovida por meio da Alternância requer um orçamento bem maior do que os outros cursos de licenciaturas. Se considerarmos, por exemplo, um colegiado com 15 (quinze) professores ministrando 3 (três) disciplinas por semestre, e a ida desses profissionais três vezes em cada comunidade integradora, teremos um número expressivo de viagens (e despensas com transporte e diárias) o que demanda muitos recursos financeiros.

Sobre essa questão, Sales (2018, p. 143) relata que

a média das viagens é de três ao mês e, em cada uma *das comunidades integradoras*, atualmente, vão três professores. A Alternância no curso está em construção. Encontramos muitas experiências na Educação básica. No ensino superior, especialmente nos cursos regulares, a experiência é nova (grifos da autora).

Isso, também é percebido pelo Estudante D (2019), ao dizer que é “*um crítico dessa alternância da forma como ela é feita*” atualmente pelo fato de ter acompanhado a transição entre o período que havia recursos financeiros exclusivos do curso – que permitiam essa logística mais completa – e o fim dessa disponibilização orçamentária.

Sobre esses e outros aspectos, Hage, Silva e Brito (2016, p. 164) mencionam que a realização do tempo comunidade requer,

[...] uma logística nem sempre assegurada no orçamento das universidades para o provimento de diárias, transporte, alimentação e aquisição de material para experimentação, de modo a oportunizar que os estudantes e os professores participem e desenvolvam as atividades de campo nas escolas ou nos espaços comunitários. Esses fatores constituem-se como condicionantes que podem inviabilizar *a realização das atividades a contento tanto pelos alunos quanto pelos professores*. (grifos nossos)

Diante da atual conjuntura política e econômica que o país se encontra, estamos vivenciando cortes dramáticos dos recursos financeiros em políticas públicas educacionais da população e da classe trabalhadora. Com a redução desses recursos e ameaças constantes dessas políticas, fica latente a possibilidade da descaracterização da formação de professores nesse viés, caso não se organize a construção de uma Educação por Alternância que seja eficaz e acessível a essa população do campo.

Sobre essa questão, Marx (1980) em seus escritos da “*Contribuição à Crítica da Economia Política*” aponta que os indivíduos são condicionados às condições materiais dadas. Assim, ele ressalta que,

[o] conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrario, o seu ser social é que determina a sua consciência. Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade na qual se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social (MARX, 1980, p. 301).

Partindo do entendimento de que a sociedade vigente é dividida em classes – as da estratificação dominante, detentores dos meios de produção e as da estratificação dominada, os que vendem sua força de trabalho – é preciso, antes de, tudo entender que a produção social da vida dos seres humanos é determinada independente da nossa vontade (MARX, 1980).

Assim sendo, fez-se necessário repensar em outro formato de Educação por Alternância para atender os acadêmicos em suas comunidades, de forma que continue expandida a produção cultural numa perspectiva contra hegemônica, uma vez que os cursos possuem “autonomia” para gerir essa proposta de acordo com cada realidade.

Nesse sentido, o curso em 2017 organizou uma comissão composta por docentes para dar os primeiros encaminhamentos da nova proposta, tendo como parâmetro, duas questões: *primeira*, trabalhar de fato a Educação por Alternância como é posta pelo PPC do curso e pela proposta de formação de professores para o campo; *segunda*, administrar o pouco recurso financeiro que se consegue para fazer alternância no semestre. Vale ressaltar que a referida proposta foi apresentada ao colegiado e aprovada.

Não obstante tais iniciativas, acreditamos que é preciso também repensar a logística de planejamento para gerir tal proposta. Nesse sentido, Molina (2015, p. 157) nos lembra de que:

[...] há ainda um fator relevante a se somar ao imenso desafio desta estratégia formativa, no caso das Licenciaturas em Educação do Campo, a formação em Alternância, o que demanda um sábio exercício de planejamento dos conteúdos necessários a serem socializados em cada Tempo Escola e dos períodos disponíveis para tanto.

Sobre esse apontamento, acreditamos que pensar nessa nova reorganização do Tempo Comunidade para conduzir o processo de ensino e aprendizagem possibilita a compreensão teórica e prática da Educação por Alternância para a formação de educadores e educadoras para atuarem em escolas localizadas no meio rural.

Retomando ao primeiro viés, a Educação por Alternância consistia em alternar espaços – Universidade e Escola – não havendo uma compenetração dos conhecimentos nos dois espaços, e, esse modelo de Educação por Alternância perdurou por muito tempo.

E isso nos leva a questionar: É possível realizar a interlocução dos conhecimentos nos espaços de formação: Tempo Universidade e Tempo Comunidade? De acordo com Queiroz (2004, p. 94), é possível visto que, a *Educação por Alternância integrativa* real se efetiva

com a compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução.

Nessa perspectiva, a Educação por Alternância possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma interação com o contexto universitário, com suas comunidades, proporcionando saberes diversos que podem contribuir para a formação humana. Assim, a ideia de Educação por Alternância tem sentido de proposta de escolarização para a classe trabalhadora que vive no campo, pois propicia o envolvimento dos saberes, dos estudantes e das comunidades na mediação do ato educativo. Isto é, estudantes, professores e comunidade são coadjuvantes nesse processo, como expressa um dos estudantes:

Educação por Alternância. Hoje, já estamos num novo sistema pra isso. Então, a gente faz uma integração com a comunidade. As pessoas vão até uma comunidade. A gente escolhe comunidade diferente, inclusive dos nossos polos de integradores e as pessoas envolvem, trabalha dentro da sala de aula oficinas de aulas que a gente teve aqui, durante o tempo universidade e leva esse conhecimento pra comunidade e aplica através de oficinas pra comunidade. No final de tudo isso, a gente faz uma grande apresentação com as coisas que nós aprendemos aqui. Artes musicais, teatros envolvendo a comunidade. Eu acho que assim faz com que a comunidade abrace o curso e se sinta emponderada com o curso, aceitando melhor os alunos, entendendo mais um pouco mais o que os alunos estão fazendo nas comunidades. Antigamente, eu não achava que era isso, achava que os professores vinham, mas eu não sentida que a universidade vinha até a comunidade. Era só o professor que vinha na sala de aula. E dava sua aula. Pra isso, não precisa de alternância, nós poderíamos fazer isso na sala de aula na universidade (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019, *grifos nossos*).

Agora não. Você vai fazer um trabalho diferenciado, um projeto, como citei. Relacionando toda a comunidade. Essa alternância organizada, onde engloba a comunidade, pra mim, ela consegue mais, ter a cara de educação do campo, porque ali não só o aluno está dentro de quatro paredes, fazendo uma atividade e sim, toda a comunidade em geral. De forma, que a comunidade passa a ter vontade de presenciar mais a sua vida na universidade. De forma que têm pessoas na comunidade que fabrica potes, sua produção de cana, expõe para a comunidade. De forma que fica visível para todos (ESTUDANTE B, 2019).

Na medida em que se concebe a Educação por Alternância dialeticamente, buscando levar em conta suas realidades, suas contradições, seus espaços de aprendizagens, os seus diversos saberes, “atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais” (SAVIANI, 2012, p. 118), tende-se a formar pessoas mais preparadas para atuar em escolas localizadas no campo.

A alternância acontece da seguinte forma: quando nós estamos no tempo universidade aqui. A coordenação organiza uma reunião com todos os alunos e discute a forma como vai ser organizada a Alternância. Depois da reunião, cada comunidade integradora reuni professores que ficam responsáveis por uma comunidade e define os detalhes a ser organizados lá na comunidade, no tempo entre data e dia marcado. Os detalhes são os tipos de oficinas que vamos trabalhar, a localidade onde vamos trabalhar e a necessidade de comida, a logística em torno das oficinas que são trabalhadas. Antes desse formato, a alternância era via escola, decidia uma escola no município e essa escola recebia os alunos da comunidade integradora com professores para ter aulas normais como a gente tem na universidade. (ESTUDANTE E, LEDOC, 2019).

É neste contexto que acreditamos que a prática da Educação por Alternância, alicerçada em algumas orientações teórico-metodológicas da Pedagogia histórico-crítica (PHC), poderá contribuir para a formação de educadores para o campo, pois “entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global”, tendo “como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social” (SAVIANI, 2015, p. 22), do indivíduo. Isso porque,

[...] parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2015, p. 22).

Para Saviani (2015), para trabalhar nessa perspectiva com os sujeitos da Educação do Campo é preciso que, antes de tudo, o professor tenha o entendimento da prática social do campo no contexto brasileiro como ponto de partida do trabalho educativo. Essa prática social poderá encaminhar nessa direção, como aponta essa fala a seguir:

Ela acontece com atividades interdisciplinares com a culminância de atividades com a comunidade em que a comunidade participa com o objetivo. O nosso último tempo comunidade a gente trabalhou com atividades pedagógicas na área da música e na área de artes e no final houve uma socialização dessas atividades, inclusive o meu grupo, nós apresentamos coma poesia e em cima da área de artes nos levamos pinturas surreais que trazia elementos do campo e que esses alunos se inspirassem nessas imagens da vivência real da sua atualidade do campo e criasse poesias. Tivemos um excelente resultado (ESTUDANTE M, LEDOC, 2019).

Percebe-se que, as atividades pensadas e trabalhadas nesse viés tendem a possibilitar uma compreensão maior acerca dos conteúdos nesse processo de formação. Para Saviani (2015, p. 25),

é nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo. Falo em prática social global porque estou subsumindo neste conceito as práticas econômico-produtivas, assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo.

No que se refere à logística da Educação por Alternância, o Estudante C (2019) assim relatou:

Bom, a gente vem pra cá, para ficar trinta dias, duas vezes ao ano que é Janeiro e Julho. Aí tem os retornos que é estudado a partir de cada encontro. Em janeiro estuda qual tempo é melhor para poder fazer os encontros, se é em abril ou mês de março. Isso vai de acordo com cada mês que a gente a vem, de acordo com cada dificuldade, com cada coisa. Tudo é estudado baseado com as dificuldades dos professores quanto dos alunos. E as datas que fica bom pra todos, porque têm pessoas que trabalham. Então tem que ser datas que fica favorável a todos. Tem também a questão do tempo comunidade é quando os professores se deslocam para comunidades para poder estar ministrando algum tipo de aula, de atividade proposta. A questão do transporte pelos menos na minha cidade que é Monte Alegre, a despesa é por conta total dos alunos. Não tem ajuda da universidade. A universidade disponibiliza alojamento no prédio da UFT, porém, as outras questões é arcada pelo próprio aluno. Questão de alimentação, transporte, tudo é por conta do aluno. Tanto pelos estudantes de Monte Alegre quanto dos outros municípios também, Rio da Conceição, Paranã, os alunos têm que arcar com suas próprias despesas. No tempo comunidade também. Às vezes a gente consegue transporte pela prefeitura. Mas aí consegue apenas o ônibus. Questão de diária, lance do motorista, de certa forma, a gente sempre tem um gasto (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

Sobre essa questão, Molina (2016) comenta que as práticas de Educação por Alternância nos cursos em que ela tem pesquisado, tem tido modos diferentes de trabalhar essa proposta nos espaços das universidades e nos espaços das comunidades, inclusive no mesmo curso, como é o caso desse em análise. No entanto, ressalta que essas tentativas se tratam de uma aprendizagem no sentido da construção de uma estratégia que de fato melhor atende essa formação, isto é, “aproximem as contradições vivenciadas pelos sujeitos camponeses no Tempo Comunidade dos conteúdos compartilhados no Tempo *Universidad*” (MOLINA, 2016, p. 816).

- *Que atividades são desenvolvidas no Tempo Universidad?*

Quando falamos de atividades que são desenvolvidas no curso no TU, logo nos remetem a ideia de algo teórico, conteúdos entre outros conceitos direcionados a teoria em si, todavia existem tanto a teórica como a prática. “A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformação a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto um como no outro caso da realidade efetiva permanece intacta” (VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Nesse sentido, Vázquez afirma que:

[n]a verdade, a história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma única e verdadeira história: a história humana. Essa relação não é direta e imediata, mas sim por meio de um processo complexo no qual algumas vezes se transita da prática à teoria, e outras desta para a prática. A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, por sua vez, uma prática que não existe ainda e, dessa maneira, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. [...] A dependência da teoria com respeito à prática, e a existência desta como fundamento e fim últimos da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela (2007, p. 256-257).

Ao serem questionados sobre as atividades que são desenvolvidas no Tempo comunidade, são diversos os relatos:

Bom, de acordo com cada período que a gente vai avançado, a gente tem as atividades que são mais teóricas. Têm atividades que vão mais para a prática, para você ter contato com a questão das áreas que está se formando especificamente que é Artes Visuais e Música. Então, primeiramente falando dessas duas disciplinas. Primeiramente, você tem a parte teórica para você conhecer a questão das cores. Na parte da música, você saber a questão da voz, como é feita a respiração corretamente, quais são os cuidados que você tem que ter com a voz, com as cordas vocais, e logo em seguida você tem o contato *com a parte prática*. Nas questões das Artes, tem o contato, fazer pintura, fazer algum tipo de trabalho artístico e já na música você vai ter o contato com os instrumentos. Então, você já começa a tocar, começa a conhecer os instrumentos e aplicar toda aquela teoria que você estudou no instrumento que você deseja tocar. A gente tem aula de teclado e violão, são optativas. Na área pedagógica, a gente tem a questão de projetos, artigos que são para poder desenvolver a nossa percepção de interpretação das coisas, pra gente poder desenvolver a questão de saber atuar como realmente um professor em sala de aula. Muitas vezes tem a questão: tem o professor que deu aula pra gente, que a gente tem que aprender, o professor tem que ter vários planos de aula. Plano a, plano b, plano c, porque às vezes, você planeja uma coisa e quando chega em sala de aula pra poder aplicar é completamente diferente, pode faltar alguma coisa, pode faltar algum tipo de tecnologia. Aí você tem que ter sempre um plano além daquele que você já fez para você saber atuar em sala de aula. Então, têm as aulas práticas nessas duas disciplinas específicas para você saber como manusear e tem aulas que são pedagógicas, são aquelas que te ajudam a ministrar sua aula (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

Por meio dessa assertiva fica explícito que a teoria está sempre relacionada à prática e, isso é profícuo para a formação de professores, pois somente a atividade teórica por si só não encontram fundamentos para “seus fins e critérios de verdade [...] não é em si uma forma de práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Desenvolvemos aulas teóricas e muitas vezes também aulas práticas na área da música e nas áreas das artes. Das aulas teóricas a gente desenvolve textos, a gente elabora seminários, a gente trabalha com produções de resenhas; enquanto que nas aulas práticas nós trabalhamos com optativas de violão, oficinas de cerâmica, pintura (ESTUDANTE E, LEDOC, 2019).

Saviani (2010) argumenta que as atividades teóricas, na verdade, representam algo importante para o entendimento da prática, pois esta sem a teoria resulta numa atividade invisível, só no discurso. Dessa forma, “a razão de ser da teoria é a própria prática; a teoria só faz sentido na medida em que ela procura elucidar a prática, procura responder às questões postas pela prática, procura explicar, equacionar os problemas que a prática levanta” (SAVIANI, 2010, p. 219).

Sobre interseção entre atividades teóricas e práticas, um dos estudantes relatou algumas ações e como ele percebe que ocorreu essa relação:

Aulas, aulas teóricas né, seminários, atividades em grupo dentro do campo, das dependências das instalações do campo, alcançando alunos de outros cursos de outras turmas, principalmente em artes visuais. A gente fez uma carimbada, foi muito interessante, a gente aprendeu, por exemplo, desenho de gravura numa oficina; logo depois das oficinas, a gente foi com os carimbos que a gente fez e deu uma carimbada no campus; carimbamos as pessoas envolvendo outras turmas. E música, as noites culturais. Acho que a gente deveria ter atividades musicais mais espontâneas também, sem ser muito programada, coisas espontâneas para surpreender as pessoas. Entra numa sala, apresenta de surpresa. Na área pedagógica a gente tem que estudado teorias didáticas de avaliação, história da educação, história da música brasileira e a música como um todo NE. A psicologia da educação, a filosofia da educação são matérias básicas, introdutórias NE, também especificamente a gente estudou teorias em pedagógicas – didáticas, avaliação (ESTUDANTE G, LEDOC, 2019).

Assim, as atividades desenvolvidas no curso devem ser pensadas nessa perspectiva da indissociabilidade entre a teoria e prática, para que de fato se materialize a prática pedagógica, contribuindo para a construção do conhecimento. É relevante também que tal questão não pode ser como algo espontâneo, como ressalta Saviani (2010): a relação entre a teoria e a prática precisa ser intencional.

Ademais,

[a] teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática

transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como e, indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Nesse sentido, os profissionais envolvidos nesse processo precisam refletir acerca das práticas pedagógicas, pois dependendo de como são planejadas e efetivadas podem contribuir para o entendimento das bases da sociedade capitalista e, assim, contribuir para o desenvolvimento de um pensamento mais crítico do indivíduo; caso contrário não se contribuirá para a superação da estrutura da sociedade, mas para sua manutenção.

Daí a importância de se pensar a teoria e a prática numa via de mão dupla. Ou seja, as práticas necessitam realizar essa articulação para que o sujeito entenda a sociedade em sua totalidade e, caso não se trabalhe nessa perspectiva, a atividade teórica não se materializará, como destaca Vázquez (2011).

- Que atividades são desenvolvidas no Tempo Comunidade?

As falas dos estudantes indicam que há uma diversidade de atividades desenvolvidas pelo curso no Tempo Comunidade, justamente pela concepção de Educação por Alternância que vem sendo praticada atualmente. Como já pontuado e narrado pelos estudantes, no início do curso se visualiza atividades mais voltadas para as questões teóricas das disciplinas trabalhadas e, e muitas delas em sala de aula. Já nessa nova configuração assumida, apreende-se de outras maneiras.

Há elementos novos e diversos nas práticas, tanto no que diz respeito aos sujeitos envolvidos (alunos de escolas públicas, pessoas das comunidades) quanto nos espaços das práticas que são trabalhadas as atividades (escolas, lugares históricos, praças, feirão, comunidades quilombolas), como também nas atividades propostas (oficinas diversas, momentos culturais, visitas a lugares históricos da cidade, aulas teóricas e práticas entre outras atividades).

Podemos verificar nas falas dos estudantes entrevistados as proeminências das atividades que são desenvolvidas no Tempo Comunidade:

No início, erámos nós que fazíamos, íamos para uma sala de aula, em uma escola escolhida. Tínhamos aula normal e depois uma atividade. Tínhamos uma avaliação com relação a essas aulas ou uma conversa ou

trabalho pra ser feito. Hoje, a gente já tá tendo um pouco mais de integração. Então, a gente durante o dia, entra em contato com as escolas. Nós convidamos os professores, os educadores, os alunos para participarem de oficinas, de atividades que nós aprendemos, aula de flauta, construção de instrumentos musicais e teatro, enfim, coisas que nós vamos construindo aqui no tempo universidade e nós levamos pra lá. Durante o dia nós damos essas oficinas e na parte da noite nós oferecemos uma apresentação com talentos das pessoas que estão mais desenvolvidas, dos alunos. Tivemos apresentações de grupo de cordas que é feito aqui também, que a universidade oferece, grupo de flauta, aulas de violão, canto, canto coral, essas atividades (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

Em sua fala, é possível verificar pelas atividades mencionadas os moldes da Educação por Alternância que vem sendo praticada no curso, ao dizer que no início “íamos para uma sala de aula ter aula normal [...] Hoje a gente tem mais integração”. É nesse viés que a Educação por Alternância precisa ser refletida; para além de uma proposta de metodologia de ensino. É preciso coerência e conexão de conteúdos na formação do sujeito; pensar nos espaços que melhor possibilitam articulá-los, bem como pensar os vários sujeitos que podem contribuir em tal atividade, nesse tempo.

Essa integração pode ser observada também na fala a seguir:

Visitas em locais de produção, em fazendas, famílias quilombolas, isso na minha comunidade. Noites culturais com apresentações, mas geralmente tem predominado em música NE, manifestações de folias, súcias, oficinas estudantis nas escolas sobre Beleza negra, beleza local, sobre confecção de instrumentos musicais disponíveis na comunidade, reciclagem, oficinas de poesia, saraus, visitas em locais históricos, lugares da cidade de Paranã, por exemplo, a gente fez um tur, uma visita nesses locais numa tarde; visitas a pessoas proeminentes do local, figuras históricas, crioulos; programa bem interessante (ESTUDANTE G, LEDOC, 2019).

Por isso, compreende-se que as atividades educativas do Tempo Comunidade, além de serem elementos indispensáveis à formação de educadores, permitem a eles, a partir dessas vivências nesses vários espaços, conhecer as várias realidades das escolas do campo e ainda relacioná-las com sua formação. Acreditamos que essa aproximação também é fundamental para o estudante estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, conhecimento esse ímpar à formação de educadores, em especial àqueles que forem atuar no campo. Desse modo, a prática “ganha coerência e tem sentido na medida em que ela é iluminada pela teoria” (SAVIANI, 2010, p. 220).

Sobre essa discussão, Arroyo (2014, p. 34) nos convida a pensar em outros espaços de invenção, por outras práticas pedagógicas. Segundo ele,

[a]s lutas têm sido por ocupar as instituições que mantêm a exclusividade do conhecimento, mas também criar espaços de produção e diálogos de conhecimentos produzidos na militância. Conseqüentemente, não apenas nas instituições do conhecimento e das pedagogias legítimas se fazem presentes. O que incomoda é que afirmam há outros espaços pedagógicos, outros saberes e processos de produção de conhecimentos, de humanização fora das instituições que se auto apropriam da exclusividade do conhecimento e das concepções e práticas pedagógicas legítimas (ARROYO, 2014, p. 34).

É nesse sentido que as partes dos espaços pedagógicos, dos saberes – sobretudo das práticas educativas que a Educação por Alternância – precisam ser praticadas, levando em conta a união dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem que elucida as possíveis informações em diversos assuntos da formação do educador. Dito de outro modo, traçar um elo entre os vários saberes, tanto no espaço da universidade, quanto nos espaços das comunidades.

As atividades do tempo comunidade são desenvolvidas mais voltadas para a comunidade em geral. É onde a gente coloca né, mostra pra comunidade a importância que é o curso de educação do campo. É esse momento que a gente faz essa troca de saberes. Saberes da comunidade e universidade. Igual por exemplo, quando a gente trabalhou no último TC, a gente fez essa troca de saberes com o Projeto Conviver e nós universitários. É um projeto legal onde a gente pode conhecer um pouco mais da cultura de Arraias (ESTUDANTE J, LEDOC, 2019).

Uma das questões que está bastante presente nas práticas pedagógicas do curso é sobre os conhecimentos acerca da cultura das comunidades. Para Caldart (2004), o curso de Educação do Campo precisa desenvolver práticas relacionadas à cultura no sentido de resgatá-la. Ademais, é preciso conceber a cultura como um meio da matriz formadora, dado que ela também contribui para a formação do indivíduo, tendo em vista ainda que, os processos culturais revelam ações do processo educativo e “das relações sociais e das lutas sociais” (p. 21).

Esses aspectos se expressam a partir da

prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados (SAVIANI, 1991, p. 66).

Saviani (1991, p. 48-9) menciona a importância da “teoria da curvatura da vara”, visto que, “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. Nesse sentido, as atividades propostas nos tempos de aprendizagem dos estudantes da LEdoC precisam “curvar a vara para o outro lado”, propiciando o trabalho com conteúdos que despertem neles e aos que estão em seu convívio uma nova perspectiva de sociedade.

Em suma, são atividades que aguçam a valorização dos interesses da classe dominada e que buscam salutar que a Educação no Campo pensada e praticada de maneira contextualizada pode contribuir para a transformação da sociedade a partir da realidade.

- Qual a relação que as atividades do tempo universidade com as atividades do tempo comunidades?

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

Levando isso em consideração, podemos dizer que as práticas pedagógicas desenvolvidas no TU e TC possuem afinidade, visto que integram e ao mesmo tempo concebem os conteúdos numa perspectiva dialética. Isto pressupõe, por si só, essa relação na maneira de articular esses dois tempos. Assim sendo, ao serem perguntados qual a relação que as atividades do tempo universidade têm com as do tempo comunidade, os estudantes descreveram que:

Porque é uma continuação. A gente inicia aqui no tempo universidade, que é esse mês que a gente passa aqui todinho. E quando vai para o tempo comunidade é como se tivesse dando continuação naquilo que a gente começou aqui no TU. A continuação e a finalização (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

Elas são relacionadas, basicamente iguais; nós aprendemos, os professores passam algumas técnicas aqui na universidade e essas técnicas são levadas para a comunidade. Na comunidade são os próprios alunos que desenvolvem as técnicas para passar para outros alunos que moram na comunidade. Alunos de ensino fundamental e de ensino médio (ESTUDANTE E, LEDOC, 2019).

Gadotti (2010) argumenta que a dialética é o oposto a metafísica, dado que ela proporciona ao sujeito indagações, questionamentos, o porquê das coisas, o que permite a reflexão entre a teoria e a prática. Assim, os espaços do Tempo Universidade e Tempo Comunidade necessitam ser pensados dialeticamente, desvelando o mundo que os cerca a partir de sua realidade, de maneira que possibilite a construção do conhecimento.

Eu acho que é um tipo de ralação que também está em construção, porque como é um curso novo que está sendo criado. Eu acredito que os professores tendo essa intenção de levar algo para as comunidades estão criando coisas novas dentro da didática de ensino deles, aqui agora, na sala de aula. Então, nesse período, que é um período novo, houve algumas mudanças do Tempo Comunidade. Eu percebo que alguns professores já estão trabalhando suas matérias voltados para um exercício a frente, no tempo comunidade. Então, coisas que estamos estudando aqui, colocaremos em prática no tempo comunidade. Acredito ser algo que seja mais viável, assim, mais plausível (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

A fala do estudante evidencia essa relação dos conhecimentos nos espaços de aprendizagens visto que, a formação de professores do campo só pode ser concretizada nesse viés. Tanto os espaços de aprendizagens do TU como o TC colaboram para com a construção do conhecimento no seio da formação de educadores da classe trabalhadora e, além disso, são meios necessários para a efetivação da conquista do ensino superior.

A mediação do conhecimento entre TU e TC é realizada pelos professores e estudantes, de acordo com a realidade e necessidade de cada tempo. É por intermédio dos estudantes que os professores do curso desenvolvem as atividades, maiormente quando se trata de práticas nas comunidades, pois os estudantes participam de toda organização das atividades propostas. É a prática social “como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”, como defende Saviani (2010, p. 422).

A Educação por Alternância articulada nesse sentido proporciona a práxis na vida desses indivíduos – dado que a práxis numa perspectiva marxista possibilita transformar as relações homem-natureza, da tomada de consciência; portanto, provoca a revolução a partir daquele lugar. “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática em que a teórica, como guia da ação, isto é, molda a atividade *humana*, particularmente a atividade revolucionária; a teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VÁSQUEZ, 2011, p. 111).

Evidentemente, por esse caminho, a práxis política – enquanto atividade prática transformadora – pode alçar sua forma mais alta da práxis revolucionária como etapa

superior da modificação prática da sociedade. E, para transitar da teoria à prática, a primeira deve estar alçada de elementos cognoscitivos e teleológicos e que estejam intimamente interligados. (VÁSQUEZ, 2011)

Nesse sentido, consideramos que as atividades entre os espaços da universidade e comunidades se constituem numa relação dialética em que a teoria e a prática são elementos necessários nesse processo de formação.

- De que forma você pensa que deveria acontecer a Educação por Alternância na prática?

A respeito dessa questão, a SECADI²² (BRASIL, 2016) recomenda que a Educação por Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo deve propiciar uma sistematização em que haja uma conexão nos tempos educativos TU/TC. Nesse processo, o estudante precisa vivenciar um processo educativo que faça essa relação entres os conhecimentos da universidade, com o trabalho e os saberes da comunidade. Essa interlocução de espaços e saberes proporcionaria ao estudante o desenvolvimento de um olhar reflexivo, tornando-o protagonista de sua própria formação no sentido de pensar e agir a partir de seu contexto social.

Nessa mesma linha de pensamento, podemos também elencar algumas falas dos estudantes que evidenciam que a LEdoC apresenta práticas educativas nessa direção:

A alternância no meu ponto de vista vem dessa forma. O tempo de conhecimento teórico na universidade e tempo prático na comunidade, porque a comunidade em si, ela participa, às vezes até mais, digamos do que alguns alunos na universidade. Vou citar um exemplo: a minha esposa e minha filha participam ativamente comigo nessas atividades, nas minhas referências dessas alternâncias [...] (ESTUDANTE B, LEDOC, 2019).

A alternância nesse modelo, eu penso que está adequado para todos os alunos, que tem possibilidade de trabalhar. Esse modelo, a carga horária necessária de cumprir, nós cumprimos praticamente de uma só vez e do outro a gente demoraria duas, três viagens. O conhecimento amplia [...], até facilita mais transmitir o conhecimento adquirido na universidade para a comunidade. Devido a gente tá praticando junto com a comunidade, ela facilita a transmissão desse conhecimento. (ESTUDANTE E, LEDOC, 2019).

Eu acredito que a gente está caminhando pra algo... é parecido. Essa questão da universidade ir até as comunidades. Eu sou às vezes um pouco utópico. Eu gostaria realmente que a universidade fosse atingir a todas

²² Nota Técnica Conjunta N° 3/2016/GAB/SECADI/SECADI.

comunidades, inclusive as comunidades que eu acredito que são as mais necessitadas, que são as mais distantes. Hoje os nossos polos integradores são cidades que têm uma certa estrutura, mas eu gostaria de ver era a universidade indo por exemplo, em todas, em uma comunidade quilombola Vão de Alma, por exemplo, que é um lugar que foi a última comunidade quilombola a ser descoberta no Brasil. Então, temos pouco acesso a quase tudo e de repente poder ter a universidade indo a esse lugar, proporcionando pra eles coisas que eu não posso, por exemplo, uma orquestra de cordas, um coral. Levar essa realidade, mostrar isso para eles, acho que seria a realidade que eu gostaria de ver. A universidade realmente dentro das comunidades mais carentes, mais distantes (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

Por meio dessas assertivas, verifica-se que os estudantes estão visualizando caminhos possíveis para a realização da proposta da Educação por Alternância, uma vez que a forma de mediar às atividades tem possibilitado a integração tanto dos conhecimentos como dos sujeitos envolvidos. Ademais, apresenta a sugestão para que a universidade vá a todas as comunidades, não somente nas comunidades integradoras.

Além disso, existem outras demandas que os estudantes relatam e sugestões de como o curso poderia proceder em relação aos tipos de atividades, como sugere o estudante:

Eu acredito que na área da educação poderia haver uma atuação maior, [...] Porque não uma oficina com os professores? Levar essa visão de Artes, de Música, de ensino. Seria interessante expandir mais essa área, na área docente, de atuação docente nessas instituições (ESTUDANTE G, LEDOC, 2019).

Outro estudante também traz algumas considerações nessa mesma linha de pensamento:

Uma assimilação da teoria e da prática pra gente poder estar mais preparado e equiparado com a formação docente. Sair mais da teoria, das quatro paredes da universidade e se deparar com a realidade que traz uma reflexão para os futuros docentes. Uma reflexão de forma que ele poderá contribuir futuramente naquela região. A Educação do Campo... eu tinha essa perspectiva, essa curiosidade de conhecer o processo educacional, a formação de professores que atuam no campo, seus desenredos, seu desdobrar diante do dia a dia, a rotina dos alunos. Eu pude ter essa experiência conhecia a realidade desses alunos, dos professores que trabalham no campo. Que esse processo acontecesse realmente na prática. Que nós pudéssemos ir ao campo, já que a nossa formação é Educação do Campo, que nós pudéssemos ter um pré estágio com esses professores no campo (ESTUDANTE M, LEDOC, 2019).

Tais sugestões também apontam para os aspectos logísticos em sua realização, sugerindo a construção de um alojamento, considerando que os estudantes se acomodam em salas de aulas utilizadas por outros estudantes de outros cursos do campus.

Logo de princípio é preciso ter um alojamento. Porque se não tiver um alojamento não vai ter salas suficientes para as turmas. Porque nessa época agora, os alunos de fora estão alojados nas salas que são do pessoal de pedagogia, de matemática, dos outros cursos. Eu acho que de princípio tinha que construir o alojamento, um restaurante universitário; seria melhor (ESTUDANTE H, LEDOC, 2019).

Bom, a alternância pra mim, ela teria ser um pouco mais favorável aos alunos. Porque assim, a gente não pode negar que existe muita dificuldade para os alunos que vem de outras cidades. Eu falo por mim, que eu passo por isso. A gente enfrenta muitas dificuldades, mas é dificuldades demais... é muito gasto pra gente que vem. É muita dificuldade. Essa questão de ficar no alojamento. No caso, não tem um quarto, não tem assim, uma casa pra gente poder ficar. A gente fica alojado no prédio da UFT. A gente fica deitado em colchonete no chão. Então não tem uma estabilidade muito boa. A questão da cantina. É uma cantina muito pequena pra muitos alunos. Tipo assim, o curso cresceu de uma forma bem significativa. Então as turmas estão cada vez sendo maiores. A quantidade de alunos está cada maior, ainda. E o espaço não está tendo a mesma dimensão do que a quantidade de alunos que está recebendo. Então, fica uma superlotação. Fica uma questão de receber os alunos, ficam num local muito vezes desagradável. Porque a gente participa disso, às vezes, é desconfortável pra gente. Então, na minha opinião, a universidade, eu sei que pra eles também é complicado, porque falta recurso, falta essas coisas. Mas deveria, se possível fosse, deveria pensar num local melhor para alojar os alunos. Ficaria até mais fácil também para os professores, porque os alunos por ficando desse jeito, desconfortável, muitos por estarem insatisfeito, acabam querendo descontar nos professores, sendo que eles também não têm culpa, acaba querendo descontar. Não assistindo a aula direito, não participa direito, porque às vezes não consegue ter uma noite de sono muito bem. A gente não consegue estudar direito. Então, isso reflete tanto pra gente aluno, quanto pra nossas ações e atitudes na hora de estar em sala (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

A proposta da Educação por Alternância está em constante construção à medida que determinados estudantes evidenciam elementos positivos em sua realização e elementos que exigem uma atenção, sobretudo nos aspectos logísticos. Esses apontamentos são importantes, justamente porque o curso é novo, e isso requer um amadurecimento das práticas pedagógicas e da forma como mediar esse processo em seu conjunto.

- Que pontos precisam ser melhorados para que de fato aconteça a Educação por Alternância de forma plena?

As falas dos estudantes apontam questões que comprometem a efetivação da proposta de Educação por Alternância como formação de indivíduos da classe trabalhadora. Quanto aos pontos que precisam ser melhorados para que de fato aconteça a Educação de forma plena, os estudantes assim se manifestaram:

Na verdade são muitos pontos a serem construídos, na verdade... Acho que a gente está no caminho de construção dele. Mas esses pontos que poderiam ajudar bastante, seria uma certa, como eu vou dizer, uma integração ou uma comunhão em relação ao corpo docente e a direção da universidade. Um olhar diferente para o curso. Não querendo ser melhor ou pior do que ninguém, os alunos da educação do campo. Mas somos diferentes, todas as pessoas são diferentes. Então, nós precisamos de um tipo de educação diferente. E nós precisamos de professores diferentes, nós precisamos de administradores que tem uma visão com um olhar diferente pra gente. A gente precisa de pessoas com essas características, diferentes realmente. Então, são pessoas que ao entrarem , por exemplo, professores que ao entrarem no curso, por exemplo da educação do campo, que ele entenda aonde ele está entrado e o que ele vai passar (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

E acrescenta ainda que:

Não somente que aquilo seja uma ponte ou uma passagem pra ele, ou que ele queira trazer a realidade da vida dele pra dentro daqui. Então, eu acho que, essa ponte que ajudaria bastante, que esses professores entendessem o que é educação do campo; soubessem como é que isso aqui funciona, o verdadeiro proposito disso. E que eles viessem pra cá com esse objetivo, não por uma questão de oportunidades. Mas que eles viessem e abraçassem. É lógico que os que vem por oportunidade também podem de repente se apaixonar, se encantar e vestir a camisa – que foi coisas que eu vi acontecer aqui. Mas eu acho que, às vezes, isso não é muito claro. É a pessoa não está acostumada com essa realidade do campo, de como é a universidade do campo. Chega com outros propósitos, outro tipo de ideias. Então, eu sou a favor das pessoas que conhecem a realidade do local, trabalhar nessa área ajudando as pessoas, que se identifique com aquilo, que é isso que eu quero. Porque não é uma tarefa fácil não, eu acho que os professores que estão aqui, que vestem a camisa, são no mínimo corajosos. (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

Nessas falas, o estudante enfatiza a necessidade de uma integração maior entre a universidade (docentes e acadêmicos) e as instituições de ensino da educação básica na comunidade, pois, acreditam que é uma maneira de valorização do curso de Educação do Campo. Na verdade, os estudantes querem atuar em parceria, adentrar de fato na área docente para além dos estágios, colaborando com os professores, principalmente nas áreas

de artes e músicas em que as escolas em sua grande maioria não dispõem de profissionais qualificados.

Como já disse, uma atuação maior, intercambio entre nós universidade e os docentes das instituições, escolar. Compartilhar com eles essa visão, forma abordagem de ensino que a gente aprende teoricamente e no estágio é consolidado; consolidado porque são situações que acontecem que nos levam a uma reflexão mais profunda. Sabe a atuação junto a escola. Isso valoriza muito mais o curso, acredito junto às escolas, às instituições. Embora já somos respeitados, mas acredito que a resistência que tem havido com alguns colegas durante o estágio, mostra que falta ainda essa visão nas escolas, exato o que é Educação do Campo, como que a gente pode contribuir na melhoria da educação (ESTUDANTE G, LEDOC, 2019).

Entretanto, sabemos que a proposta do curso não é essa requerida pelo estudante. Eles só poderão atuar de forma direta em sala de aula ao terminar o curso. O que pode ocorrer é a realização de projetos de extensão o que permite a atuação desses estudantes, todavia, com objetivos distintos da regência de uma sala de aula – mesmo que necessitem de elementos da docência.

Na fala a seguir de um entrevistado, visualizamos mais uma vez algumas questões de logística que interferem nas atividades do curso, como o funcionamento do elevador nas dependências do bloco de salas de aula e problemas de superlotação de estudantes nos alojamentos da UFT:

A falta de elevador, por causa de um colega nosso que é lá do outro curso que tem problemas pra andar. Tinha um cadeirante, desistiu por causa disso. Não conseguia subir para a sala de alojamento. A gente tem aluno dormindo no chão. Mais de 50 alunos na mesma sala. Aí é duro. (ESTUDANTE H, LEDOC, 2019).

As falas dos estudantes evidenciam a necessidade de recursos financeiros próprios para a efetivação Educação por Alternância visto que, muitas vezes são os envolvidos (estudantes e professores) que custeiam as despesas oriundas das atividades que são desenvolvidas nas comunidades integradoras. Além disso, sugerem investimentos por parte dos governos para que garanta as devidas condições para a efetiva materialização da LEdoC.

- Que contribuições a Educação por Alternância trouxe para você enquanto trabalhador?

A Educação por Alternância como categoria pensada para a formação dos sujeitos da classe trabalhadora certamente traz benefícios para entrada e permanência deles também na educação superior. Sob tais considerações, perguntamos que contribuições a **Educação por Alternância** trouxe para a formação dos estudantes. Dois dos entrevistados assim se manifestaram:

Muito, porque se o curso não traz essa Pedagogia da Alternância, eu acredito que não estava cursando, devido estar trabalhando, ter horas para cumprir no trabalho. Então, dessa forma, a gente faz uma organização na secretaria onde eu trabalho, que tem possibilidade de eu trabalhar e estudar, sem precisar eu faltar no trabalho e na faculdade também (ESTUDANTE B, LEDOC, 2019).

Pra mim, ela tem uma contribuição muito grande, como eu falei estou tendo a oportunidade de trabalhar e ao mesmo tempo estudar (ESTUDANTE F, LEDOC, 2019).

Diante do exposto pelos entrevistados, é perceptível o quanto a proposta contribui para com os sujeitos da classe trabalhadora no acesso ao conhecimento sistematizado, uma vez que muitos deles não teriam condições de somente estudar. Então, podemos dizer que a Educação por Alternância para a formação dos povos do campo, de certo modo, viabiliza o acesso deles à educação escolar e, ao mesmo tempo, condições para que ele trabalhe para se manter na universidade.

Observemos a opinião de um dos entrevistados, que discute a importância da Educação por Alternância no sentido também da aquisição dos conhecimentos em sua formação:

O que ela [LEdoC] tem feito é mostrar [...] para comunidade o que é esse curso. Ela tem começado a colocar a cara pra fora da comunidade e mostrar nas comunidades. Então, a mãe que fala por exemplo, que o filho estuda em Tocantins e mora em Goiás e faz o curso de Educação do Campo em Artes e Música, ela não sabe realmente se ele faz Educação do Campo, se ele vai aprender plantar, a fazer, se ele vai voltar de lá um músico. E aí, a universidade saindo pra comunidades com essas pessoas não têm oportunidades de vir até aqui pra saber o que está acontecendo. A gente começa a mostrar um pouco pra eles o que é, o que está acontecendo. O que eu acredito que vai um pouco pra frente. O que ajuda no meu trabalho é que as pessoas vão poder ter uma ideia do que é esse curso que a gente está fazendo e caso se interessa por aquilo que eles viram sendo apresentados, possam ter o interesse de contratar uma pessoa que sair daqui desse curso. Por que eu não acredito que hoje, as escolas nem saberiam o que fazer com um professor de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música. Então, o que eu faço com isso? Que bicho

é esse? Onde eu vou colocar essa pessoa? Na escola agrícola, na aula de música e arte, é difícil. Mas eu acho que a gente tem que mostrar o que a gente faz, como a gente pode fazer, como conseguir, mobilizar as através da música e da arte. Acho que vai abrir espaço, mas acho que é caminho que a gente está traçando ainda. Espero ver acontecer no final. (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

O estudante supracitado destaca que, além dos aspectos relacionados aos saberes que a LEdoC tem proporcionado, o modo de articular as atividades nas comunidades também é importante para a divulgação e esclarecimento sobre a finalidade do curso, dado que as pessoas ainda não compreendem de fato qual é o objetivo do curso. Para muitos, Educação do Campo remete à ideia de trabalho no campo, trabalho agrícola.

Outro estudante entrevistado também reforça em suas palavras esse caráter de desenvolvimento/formação integral dos jovens:

Como eu estava ingressada na UEG quando prestei vestibular para a Educação do Campo. Uma das questões a qual eu ter feito sair da UEG, por que lá era [...] todos os dias. Porém, tem a questão do transporte que a gente enfrentava lá na cidade de Monte Alegre. Não é todo o dia que tem o transporte. Aí ficava essa questão, faltava muito o transporte. Isso dificultava nosso trajeto. A gente perdia muitas aulas. Então, assim, a minha vinda para Educação do Campo foi justamente isso. Porque tem essa Alternância. A gente tem que estar aqui duas vezes ao ano que é janeiro e julho. E o mês todo? Sim, porém mesmo sendo o mês todo, eu estou apenas estudando. Nos Tempos que eu estou lá na minha cidade, eu posso conciliar estudo com meu trabalho, mas aí, estou na minha cidade, não tem essa questão de deslocar. A questão da Alternância pra mim foi bem melhor porque a gente vem cá pra ficar duas vezes ao ano julho e janeiro. Então, pra mim é bem melhor do que estudar diariamente (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

A Educação por Alternância tem grande relevância para o sujeito trabalhador. Além de ser uma proposta que facilita trabalhar e estudar, possibilita também o aprofundamento dos conhecimentos por outros ângulos, dado a contextualização que emerge das atividades realizadas no curso e na comunidade. Ademais, propicia ao indivíduo ter um olhar para as várias realidades de mundo, como podemos verificar no seguinte trecho da entrevista:

Ela me levou a sentir mais como um agente, como é que eu diria, um educador social também na minha comunidade. Sei olhar pra minha comunidade, de forma mais analítica, um olhar mais profundo, reflexivo e prático. Eu gostei muito do curso. E esse aspecto prático do curso, porque a gente tem uma visão, aprende olhar a vida nas comunidades de origem de forma mais realista, não somente teórica. Eu confesso que achei muita teoria no início, mas depois que a gente foi entrando na parte prática, a alternância nesses eventos, mudou a minha maneira de pensar (ESTUDANTE G, LEDOC, 2019).

Além disso, a LEdoC contribui para que o sujeito realize uma conexão acerca de aspectos teóricos e práticos ao mesmo tempo na formação como educador. Para Gimonet (2007, p. 37), “seu conhecimento do meio, das práticas profissionais, sua atitude, seu relacionamento com o meio profissional, familiar e social dos *sujeitos*, seu saber-fazer pedagógico, o lugar e o valor que conferem a esta atividade no processo de formação tornam-se fatores de êxito”.

Diante dos elementos apontados pelos entrevistados, podemos citar que a maior contribuição da proposta da Educação por Alternância é justamente a possibilidade das pessoas do campo – principalmente as que trabalham – de acesso a uma universidade e frequentá-la. Ademais, ela não se restringe a alternar momentos de espaços, mas contextualiza os conhecimentos para além da universidade, permite a interação dos estudantes, professores e pessoas da comunidade com os vários saberes para além dos muros acadêmicos.

- Quais os maiores desafios/dificuldades que você vivenciou durante a realização da Educação por Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

De modo geral, percebemos que a Educação por Alternância envolve vários desafios e dificuldades de naturezas diversas que implicam em sua efetivação. São diversas as questões a serem refletidas/repensadas: o planejamento dos professores e estudantes na universidade; a logística; as condições financeiras dos estudantes; o transporte; as acomodações; a alimentação; a articulação nas comunidades; a execução das atividades; e, ainda, a avaliação das ações. São desafios/dificuldades que, muitas vezes, refletem diretamente na materialização do curso, conforme mostram os relatos obtidos abaixo:

Bom, os maiores desafios que eu enfrentei, primeiramente é a questão do transporte. De início a gente conseguiu ajuda da prefeitura. Ela dava o transporte pra gente e a gente ajudava no lanche e na diária do motorista. E aí com esse transporte a gente tem que vir todos os dias durante esse mês que a gente tem que estar aqui. Vinha todos os dias de manhã, assistia a aula o dia todo e aí as 18:30 ou 19:00 íamos embora, porém tinha que passar em distrito vizinho, Distrito Prata. Chegava em casa lá pra 11:00 ou 00:00. Aí no outro dia, 06:00 da manhã tinha que estar de pé pra poder vir pra cá de novo. Isso era todos os dias. A gente tinha essa dificuldade. Aí, em seguida, cancelou essa questão do transporte, o ônibus não aguentava, acabava quebrando e aí não teve. Aí a gente passou a vir e ficar o mês todo, sem precisar voltar pra casa (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

E destaca ainda:

Aí tem a questão do alojamento, não tem uma cama, não tem um local melhor pra a gente dormir, pra a gente ficar. Temos que trazer colchonete, temos que trazer coberta, trazer os pertences pessoais, tudinho. Aí tinha essa questão dos locais não serem apropriados. Na época da chuva tinha alojamento que molhava muito. Então quando estava chovendo, a gente não podia dormir, a gente tinha que estar dobrando colchoes, deslocando de um lugar para outro pra poder as coisas da gente não molhar. Então têm esses desconfortos. E questão também do meu trabalho, porque como é duas vezes ao ano, aí estou me ausentando 60 dias no ano para poder vir pra Arraias, pra minha faculdade. E quem estuda, até onde sei tem direito a 30 dias no para poder liberar para estudar. Aí como eu sou funcionária pública, eu tinha que em um mês colocar como minhas férias. Aí eu vinha pra cá. E os outros 30 dias eu tinha que colocar no direito livre. Só que às vezes complicava porque as aulas estendiam um pouco mais. Como auxiliar de serviços gerais, teria que voltar antes para fazer limpeza na escola. Aí alguns gestores aceitam que você ponha substituto, outros já não aceitam. Tem que ser você. Então, no começo, eu tive de enfrentar essas questões, mas agora não, graças a Deus está tranquilo. Eles perceberam que isso não ia fazer diferença na universidade. Então, já deu para conciliar um pouco. Mas no início tive bastante dificuldade (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

Para o Estudante R (2019), a dificuldade não se refere à locomoção de sua comunidade à universidade e, sim, sua acomodação na cidade, pois segundo ele “no início trabalhava em carvoeira e recebia muito pouco para custear as despesas durante as aulas no TU”. Essas constatações revelam a necessidade dos auxílios financeiros e de sua manutenção, visto que, de acordo com o estudante, esses problemas ocorreram no início do curso porque não recebia a bolsa quilombola.

Já para outro estudante, a dificuldade é o acesso à universidade:

Uma das maiores dificuldades é o acesso, tanto da universidade quanto dos locais da alternância na comunidade. Porque muitas vezes, fomos pra Campo Alegre mesmo, longe da comunidade e a estrada não é bem viável. A maioria dos alunos não é dessa localidade. Então, é um desafio. Para a universidade também, tem o mesmo problema que é o acesso, mas cada aluno se vira da melhor maneira (ESTUDANTE E, LEDOC, 2019).

Na verdade, na implantação do curso, as questões de logística ainda não haviam sido previamente planejadas em virtude de não ser possível antever a origem dos alunos que iriam frequentar o curso. O curso possuía uma verba específica no começo de sua implantação para auxiliar nesses itens. Atualmente (2019), esse recurso praticamente não existe visto que, o curso seria institucionalizado e, assim, custeado pela própria instituição que sofre devido ao contingenciamento de recursos já há algum tempo. Nesse sentido, só

há recursos para custeios de atividades mínimas. Essa realidade é preocupante não somente na UFT, campus de Arraias, mas em outras LEdoCs pelo Brasil.

Sobre essa questão, a SECADI se manifestou por meio de uma nota técnica a respeito dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI), esclarecendo que:

O Programa que criou as Licenciaturas em Educação do Campo estabelece que essas devem ser institucionalizadas no elenco da oferta regular de cursos de graduação das IFES, respeitando a legislação em vigor e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos, nos termos pactuados quando da adesão das IFES ao Edital de Seleção nº 02/2012 SESu/SETEC/SECADI/MEC. Para tanto, foram destinados recursos financeiros e pessoal para o início do curso, conforme estabelece o item 10 do Edital (p. 01).

A nota técnica evidencia que, depois de certo período são as instituições de ensino que devem custear os referidos cursos. Fica a pergunta: Como custear esses cursos com os cortes que o governo Federal está fazendo frente à educação?

Essas questões de recursos para Educação do Campo foram discutidas no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em reunião realizada em Brasília nos dias 10, 11 e 12 de Abril de 2019, destacando a redução do valor custo-aluno e a redução de bolsas aos estudantes que das LEdoCs ,causam impacto direto no financiamento da alternância e sobre as condições para a permanência desses estudantes no curso.

Esse impacto já é notado pelo Estudante G (2019), ao registrar suas dificuldades: “[...] a parte logística, a distância, transporte aos locais e a gente tem disposto de recursos financeiros, nós mesmos, custeando a realização das atividades, sabe, alugando ônibus. Essa parte logística, acredito que foi uma dificuldade maior”.

Esse apontamento evidencia que as atividades que são desenvolvidas no Tempo Comunidade são custeadas pelos professores e estudantes, com exceção das diárias para os professores. Trata-se de locação de ônibus, alimentação para estudantes, materiais pedagógicos, diária de motorista. Faz-se um planejamento das atividades pedagógicas, bem como das despesas previstas para uma determinada comunidade integradora. Assim, o valor total dos gastos é dividido por todos os estudantes de cada comunidade integradora (lembrando que em cada comunidade esse valor difere em função da quantidade de estudantes). Somente as despesas dos docentes do curso (as diárias, carros e motoristas) são custeadas pela UFT.

Não obstante tais dificuldades, o congelamento dos gastos públicos pela Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (que limita por 20 anos os gastos públicos) e os frequentes cortes no orçamento das Instituições de Ensino Superior - IES tendem a aumentar os desafios na logística, principalmente das instituições que ofertam tal curso.

E, como bem pontua Saviani (2008), estamos diante de uma situação que urge resistir e lutar pela permanência das políticas educacionais. A resistência e a luta precisam ser imbuídas nas práticas pedagógicas da formação de educadores.

- *Que sugestões você apresentaria para melhor realizar a Educação Por Alternância no curso?*

A Educação por Alternância tem sido mais do que uma ferramenta metodológica fundamental na formação de sujeitos que vivem no e do campo, pois “possibilita aproximar a universidade dos processos de produção de conhecimento dessas contradições reais nas quais os sujeitos do campo estão inseridos durante o processo contínuo de materialização e construção da sua vida” (MOLINA, 2015, p. 157). No entanto, é importante analisá-la e reconsiderá-la em algumas questões para uma maior eficácia na formação de professores. Ou seja, avaliar cada ação praticada para que assim possa desenvolvê-la de maneira mais dinâmica e eficiente.

Dentre as sugestões apresentadas pelos estudantes, a fala a seguir demonstra essa questão:

Acho [...] que não tem uma solução de imediato. Mas a opção mais viável é a construção de uma alternância [...], não querendo dizer é seja melhor do que outra, mas pensar principalmente com relação a professores que tenham uma capacitação e uma especialização, algo voltado mais para essa área de Educação do Campo. Professores que tenham certa facilidade de conversar e entender melhor, principalmente em sala de aula como os professores que tem formação em licenciatura, principalmente em Pedagogia; são professores que, de repente pelo próprio curso que fizeram, têm um envolvimento muito mais pessoal com aluno, com a comunidade. Eles têm um envolvimento mais ativo com a gente. Então, eu acho que especialistas nessa área juntamente com os alunos poderiam formar essa nova questão. [...] *os professores, estudantes e a comunidade poderiam construir uma Educação por Alternância.* [...] Os três juntos poderiam chegar num modelo do que é interessante para os três. Porque eu acho que a alternância é isso, ela tem que ser interessante para a universidade, para os professores que estão fazendo e pro aluno. [...] não acredito em uma coisa unilateral que vai suprir todas essas necessidades; não acredito um professor só seja capaz de criar um modelo de

alternância que supra as necessidades de uma comunidade. Acho também que a comunidade deve dar suas informações, [...] suas colaborações e os alunos; construção em conjunto. Acho que é única forma que a gente vai chegar numa alternância que seja eficaz (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019, *grifos nossos*).

A fala deste estudante aponta como sugestão a organização de professores, alunos e comunidades para a formatação da LEdoC para a construção de uma “nova” proposta na educação superior. Ou seja, estudar, fundamentar-se para construir uma proposta coletiva e eficaz de Educação por Alternância que seria viável para os estudantes, a universidade e a comunidade.

De fato, para uma nova proposta de Educação por Alternância é necessário o envolvimento de seus atores (com suas características distintas) e implica a compreensão de certos elementos, que vão deste a concepção de Educação do Campo, que tipo de formação se propõe o curso na sociedade capitalista, dentre outras questões que colaboram para o entendimento dessa configuração de formação da classe trabalhadora. Sobre essas considerações, Saviani (2012) traz informações que nos ajudam a pensar a construção de uma proposta pedagógica mais eficiente:

[p]enso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo [de ordem ontológica, epistemológica e metodológica] que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem. (SAVIANI, 2012, p. 81)

Dadas às experiências dos moldes da Educação por Alternância no curso praticados e analisados nesta tese, seria fundamental que na construção dessa proposta os professores e alunos repensassem em criar instrumentos pedagógicos próprios do curso em observância às ementas das disciplinas da matriz curricular, na acepção de sistematizar melhor as atividades, sobretudo no Tempo Comunidade.

Para tanto, percebe-se que a proposta de Educação por meio da Alternância representa uma alternativa para os sujeitos que vivem no e do campo terem uma formação inicial e continuada. Todavia, quando se pensa na forma como ela é conduzida no curso de

LEdoC, faz-se necessário um repensar para que esse processo de alternar espaços não “vire” rotina, e sim, conceber a Educação por Alternância como meio de troca de saberes das comunidades com saberes elaborados (ciência). Mais uma vez, salientamos a necessidade de continuidade da construção da referida proposta no sentido de sempre estar em aprimoramento, para que se consolide a formação dos trabalhadores com qualidade.

5.3 Os desafios do estudante trabalhador da LEdoC

Nas últimas décadas houve um aumento significativo de estudantes oriundos da classe trabalhadora – especial a do campo – com acesso à universidade. Assim, é perceptível também que a vinda dessa população a um curso superior traz algumas implicações pessoais, profissionais e, sobretudo, acadêmicas para sua permanência na busca da apropriação do conhecimento nessa formação.

- De que forma você articula trabalho com as aulas e atividades do curso?

O estudante da classe trabalhadora do campo precisa ser analisado em sentido mais amplo, com intenção de conhecer as relações internas e externas que se ligam e interligam na estrutura do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Dessa forma, a questão das condições necessárias para o sustento dos trabalhadores, que é a sua força de trabalho, deve ser considerada na efetividade do curso. Sobre essa relação trabalho-educação, Konder assim se manifesta:

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (KONDER, 2000, p. 112 *apud* FRIGOTTO, 2015, p. 09).

Assim, a formação dos sujeitos da classe trabalhadora precisa ser pensada e articulada a partir de mecanismos que propiciam uma relação entre trabalho e formação intelectual, como bem pontua Frigotto (2006, p. 243):

um projeto de educação escolar e qualificação científico-técnica dos trabalhadores – um projeto que estabeleça a relação orgânica entre a formação intelectual e a produção material, a teoria e a prática no desenvolvimento dos fundamentos científicos, filosóficos e culturais de

todos os processos produtivos e de sua atuação na sociedade como sujeitos emancipados.

Por esse ângulo, quando indagamos como os estudantes articulam o trabalho e as atividades do curso, obtivemos algumas respostas:

Eu sou músico, vivo da música e já estive em sala de aula, dando aulas de músicas e também me apresentando como músico, tocando para alguns bandas e tocando sozinho também. E moro numa cidade turística, onde as datas de maior movimento são as datas de férias, né. Julho e janeiro. E o curso tem aula, a gente tem um período intenso nesses dois meses dois períodos. Antes de eu entrar eu sabia disso né e, então eu tive que optar em continuar no curso, porque antes do curso eu participei de alguns projetos de educação, até mesmo do estado que foi o Mais Educação, algumas coisas desse tipo. Já trabalhei pra secretário de assistência social, também como oficineiro, como educador musical e questão salarial era muito complicado. Então, eu trabalhava como um professor, com quem era o professor de contrato temporário, trabalhávamos, tínhamos a mesma carga horária e ele ganhava R\$ 2.700,00 por mês, eu ganhava R\$ 350,00, trabalhando no mesmo horário. Eu tinha, digamos, essa chancela do governo que é o diploma. Então, eu também trabalhava à noite tocando, é algo um pouco cansativo e eu gosto da sala de aula. Eu vi procurar a universidade com relação a isso pra ter uma formação, pra aprender um pouco mais e ter digamos essa chancela pra poder voltar a escolas dessa forma. Então, a minha relação é um pouco complicada, eu tive que abrir mão de algumas coisas que eu fazia que é trabalhar com outras coisas, turismo, por exemplo. Eu moro em cidade turística, fazia outras atividades pra poder complementar a minha renda, pra poder continuar estudando. Mas sei que é um processo que tende a acabar e aí vou voltar de novo para as minhas atividades normais, que seria continuar como músico e aí voltar efetivamente para sala de aula como professor (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

Por isso que quando analisamos essa fala, entendemos que os enfrentamentos no cotidiano não são facultativos e nem espontâneos, são reais. O sujeito, sua ação e suas condições materiais de vida são reais diante dessas situações postas, ou como aquelas construídas pela sua própria ação. Essas premissas podem ser verificadas, portanto, de modo abertamente empírico, segundo Marx (1974). Nesse sentido, as relações dos indivíduos se estabelecem dentro de um sistema já estruturado que, por sua vez, coincide com as contradições desse movimento.

Nessa condição, o sujeito trabalhador enfrenta novos desafios no que se refere aos processos formativos, em geral, e à produção cultural. O relato a seguir expressa essas incoerências do modelo de sociedade capitalista, pois nesse véis a classe trabalhadora dá, de certo modo, uma sustentação aos interesses da burguesia:

Bom, eu não estou trabalhando mais, porque saí do serviço. Mas na época que eu trabalhava era meio difícil porque na época do tempo comunidade era difícil sair do mercado nos dois horários. Aí eu reduzi o horário e tentava ir nos dois períodos mas chegava atrasado. Acontece que eu fiquei em algumas matérias reprovado por frequência e assim pra mim trabalhar na época era meio difícil porque era difícil conciliar uma coisa com outra. Ou você estudava ou trabalhava e, como eu trabalhava no mercado eles não liberavam dois anos pra estudar. Então ficava aquela coisa, era lá e cá. Acabei que saí do serviço pra ver se conseguia fazer uma coisa só, que era estudar (ESTUDANTE O, LEDOC, 2019).

Com esses apontamentos, percebe-se que o estudante trabalhador de empresa privada apresenta dificuldades para permanecer no curso da LEdoC, visto que não consegue articular as duas atividades: muitos tem que optar por trabalhar ou estudar. Nesse caso optou-se por estudar em função de não ser pai de família e dispor de uma bolsa da Residência Pedagógica, disponibilizada pela CAPES para implementação de projetos que estimulem a articulação entre a teoria e a prática. Isto é, trabalhar e estudar para quem executa atividades em empresa particular, as chances de continuar os estudos são mínimas. Nesse sentido, Frigotto (2015, p. 237-8) frisa que

em qualquer sociedade e época histórica, portanto, os seres humanos necessitam dedicar um tempo de trabalho para responder às suas necessidades vitais (comer, beber, ter onde abrigar-se etc.). Este tempo varia de acordo com os avanços dos instrumentos e técnicas de produção, e a quem beneficiam estes avanços científicos e técnicos vai depender da natureza das relações sociais dominantes.

Acrescenta-se ainda que, muitas vezes o estudante opta pelo trabalho, pois este é o “ato fundante do ser social, porque é por meio dele que se dá o salto do ser natural ao ser social e são produzidos os bens materiais necessários à vida humana” (TONET, 2005, p. 471).

Por outro lado, mesmo com os desafios postos, a LEdoC possibilita aos estudantes que são trabalhadores em empresas públicas, precipuamente aqueles da área da educação, maior facilidade em articular as duas atividades, como se pode verificar na fala do estudante a seguir:

Bom, quando eu iniciei, como sou funcionária pública, concursada em auxiliar de serviços gerais, estava lotada em uma escola municipal. Eu trabalhava na limpeza. Então, o que que eu fazia. Em julho, já é praticamente férias. Então, no mês de julho eu pegava essas minhas férias e aglomerava junto com o tempo universidade. Já no mês de janeiro é férias, porém, não vai o mês de janeiro todo de férias nas escolas.

Particularmente meados de janeiro já tem que estar voltando. Então, em conversa com a diretora nesse meado, eu corria um substituto até eu voltar para fazer faxina e tal. Então, eu tinha que colocar um substituto, pagar alguém para ficar no meu lugar. Tudo era conversado, porque existia diretor que não queria aceitar, que eu deveria estar lá. Aí, por certo tempo eu fui promovida. Comecei a trabalhar na secretaria de administração da prefeitura. Aí, já ficou mais tranquilo. No tempo que eu vinha pra cá, eles davam um jeito de conseguir conciliar o meu serviço, que eu deveria fazer. Como é secretaria administrativa não pode colocar qualquer pessoa para substituir. Então, eles iam conciliando lá, até eu poder voltar. Estando na secretaria da administração de uma certa forma ficou até mais fácil pra mim. Porque eu não teria que preocupar tanto em estar voltando no tempo da universidade para escola. Eles iam conciliando pra mim. Agora já está bem mais fácil, não tive muitos problemas, consegui conciliar direitinho a questão do meu trabalho com a universidade. A questão dos estágios, eles liberaram direitinho, não tinha essa questão de ficar criticando, de ficar pondo dificuldade. Eles ajudavam bastante, graças a Deus. Não tive problemas no meu serviço (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

Tonet (2005, p. 471) ressalta que,

[...] o trabalho não é tudo. Ele é apenas o fundamento. A partir dele, e como exigência da complexificação do ser social que dele decorre, surgem inúmeras outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma natureza e uma função própria na reprodução do ser social.

Em síntese, os estudantes tentam mediar o trabalho e o curso, de acordo com cada tipo de atividade que é realizada, entretanto, os estudantes trabalhadores em empresas públicas e autônomos tendem a realizá-las de maneira mais satisfatória, dadas as condições que são oferecidas a eles. Aos outros trabalhadores essas condições não são as mesmas, pois passam por outros enfrentamentos que dificultam a continuidade dos estudos de forma satisfatória ou até mesmo ocasionando a desistência do curso.

- Como você avalia o processo de estudar e trabalhar, simultaneamente, nesse curso?

Os dados obtidos nessa pesquisa apontam que 44% dos estudantes exercem alguma atividade remunerada. Assim, quando perguntamos como eles avaliam o processo de trabalhar e estudar simultaneamente, obtivemos informações que nos permitem uma reflexão mais apurada.

Pelas respostas dos entrevistados, para a grande parte dos estudantes da classe trabalhadora o curso tem possibilitado realizar a conexão entre trabalho e estudo. Por outro lado, muitos deles apresentam algumas implicações no sentido de conciliar os estudos e o

trabalho, o que dificulta um resultado satisfatório em seu processo de ensino e aprendizagem, dada as demandas de atividades de ambas as atividades. No entanto, ressaltam a importância do curso na vida deles.

Eu tenho conseguido. No início, quando começou o curso eu tinha um cargo público. Eu era Secretário Municipal e meu patrão, chefe, prefeito, me liberava pra fazer o curso. “Você pode ir porque é um grande pra todos nós”. Eu não tive esse problema. E mesmo quando tinha atividade aqui, eu vinha em dias de expediente participava dos *encontros*. Eu tive grande interferência, conseguia conciliar bem (ESTUDANTE G, LEDOC, 2019).

Na fala a seguir, notamos quão são grandes os desafios que alguns estudantes trabalhadores enfrentam para estudar, todavia, têm consciência que essa é a única alternativa para concluir uma formação em nível superior.

Isso é um quesito que o aluno deve ter persistência, porque senão, no primeiro período ele desiste. Porque trabalhar já é cansativo, imagina estudar. Então, sem dizer que eu preciso trabalhar, mas também preciso estudar. Então, isso é uma carga árdua. Mas de forma que a gente está aí. Estou chegando no oitavo período e ainda não tenho essa dificuldade ainda, de falar de parar, porque o trabalho atrapalha. Pra mim, vem só somar no meu trabalho, porque adquire conhecimento e passo também adiante da minha profissão (ESTUDANTE B, LEDOC, 2019).

Na mesma linha de pensamento, outro estudante também relata:

Pra mim é um pouco complicado, justamente por esse fator de meu trabalho se tratar em finais de semana, feriados prolongados e férias. São esses momentos em que as pessoas, e são esses momentos que a cidade tem pra dar essa oportunidade. Mas eu entrei sabendo de tudo isso, porque eu sei que essa oportunidade é dada pros alunos que trabalham no período diurno normal ou período semanal e nas férias vir pra sala de aula. Acredito que pra eles... vejo cansaço dos alunos muito grande. Eu estou tendo que me adaptar, entrar nesse esquema, trabalhar durante a semana. É bem cansativo, pra te falar a verdade, não é algo fácil, realmente (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

Além desses desafios elencados até aqui, há um de ordem pedagógica que atinge diretamente o rendimento do trabalhador que se refere às atividades distribuídas nos espaços do TU e TC que, segundo os alunos, são muitas. Sobre essa questão, um apontamento nos faz refletir:

Aí eu acho que o aluno cai demais o rendimento dele. Eu não consigo prestar atenção nas aulas, estou sempre com sono, querendo dormir,

sempre estressado. Aí já pensei em desistir várias vezes por causa disso, mas aí estamos aí (ESTUDANTE H, LEDOC, 2019).

De forma geral, verifica-se pelas respostas dos estudantes, certa dificuldade em conciliar com êxito essas tarefas, como pode ser verificar em alguns dos depoimentos dos entrevistados:

Difícil, muito difícil, porque assim, eu graças a Deus, as pessoas as quais eu convivo, eu tive apoio. Eles entendiam minha situação, mas há casos em que as pessoas não aceitam. Eu tive colegas... muitos colegas que ficaram devendo disciplinas. Muitos até hoje não conseguiram se formar, deste a primeira turma, porque o trabalho em si não dava esse apoio para ela. Então, ela tinha que optar pelo estudo ou pelo trabalho ou pela universidade. Então, ela ficava entre os dois, o que dava para ficar na universidade, ela ficava, quando não dava, tinha que ir para o trabalho. Necessita do trabalho para poder se manter. Mas eu graças a Deus, minha dificuldade maior é porque assim, conciliar os dois é um pouco complicado, não é muito fácil. Mas igual eu disse, estando aqui, estou só pela universidade. E quando eu volto pra lá e bem mais fácil pra mim conseguir conciliar o meu serviço com a universidade. Não digo que é muito simples, porém, pra mim se torna mais fácil. Não é em todos os casos. No meu caso, porque eu tenho apoio dos meus empregadores, eu tenho apoio nos meus estudos (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

Saviani (2012) enfatiza que a existência humana consiste no trabalho. Assim, o indivíduo precisa adequar e agir de acordo com as condições dadas a ele. E o estudante da LEdoC é um exemplo explícito dessa condição. Ele precisa se ajustar para dar conta de trabalhar para se manter e estudar ao mesmo tempo.

Por conseguinte, “o trabalhador só pode estudar, trabalhando” (GADOTTI, 2010, p. 132). Isto é, raramente possibilita-se à classe trabalhadora somente estudar ou trabalhar apenas. Santos Neto, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p. 79) argumentam também que:

[n]a relação trabalho-educação, a reprodução da vida do homem em sociedade está assegurada, mas sua natureza social depende das condições dadas e encontradas nas formas de produção da vida material, o que é determinada pelo modo de organização e de estruturação da sociedade pelo trabalho. O mundo humano, portanto, é portador de um sistema de reprodução estruturado pela organização do trabalho e seu mecanismo ideológico de domínio, que é a educação nas sociedades de classe.

É nesse sentido que o homem é um “animal político” por natureza. Isto significaria que a condição de cidadão é um elemento constitutivo da “condição humana” (TONET, 2005, p. 473).

Outras falas de estudantes refletem os desafios atribuídos à relação trabalho e estudo na dinâmica da efetivação do curso. Todavia, também ressaltaram que é uma oportunidade de estudar, como podemos verificar a seguir:

É um processo de bastante dificuldade, é necessário muita garra, muita coragem, muita dedicação, porque você estando trabalhando e estudando ao mesmo tempo, às vezes você passa a noite sem dormir pra resolver uma questão do seu estudo ou planejar uma aula para o próximo dia (ESTUDANTE E, LEdoC, 2019).

É importante destacar que os estudantes relatam que é difícil conciliar trabalho e estudo, por outro lado, reconhecem que se não fosse dessa forma não estariam estudando. Esses desafios são coerentes com o modelo de sociedade presente, pois “a educação para o *sujeito* trabalhador não é prioridade para a burguesia” (LOMBARDI, 2011, p. 109).

É complicado, é cansativo, mas ao mesmo tempo é gratificante, você estar trabalhando e ao mesmo estudando. Então essa oportunidade que estou tendo, que talvez fosse em outro curso, eu não estaria. E a Educação do Campo me deu essa oportunidade através da Alternância (ESTUDANTE F, LEdoC, 2019).

A partir destas observações pode-se afirmar que, para terem acesso à formação, os sujeitos trabalhadores necessitam articular o dia a dia de trabalho com a vida acadêmica, e isso requer o enfrentamento de alguns desafios relacionados a fatores internos e externos nessa formação, como já discutidos ao longo dessa pesquisa.

- Que condições você pensa que a universidade deve oferecer para o(a) estudante que trabalha?

A necessidade de realização das atividades acadêmicas em concomitância às inerentes ao trabalho é uma realidade dos estudantes trabalhadores da LEdoC. E, diante do que esse acúmulo de atividades provoca (às vezes a ineficiência em uma ou nas duas ocupações), faz-se necessário compreender e analisar essa situação, verificando a possibilidade de um diálogo entre a sociedade (e conseqüentemente empresas e instituições) e a universidade para a busca de um equilíbrio e/ou (re)conhecimento da importância de não deixar os estudantes evadirem do curso.

Isso porque, na prática social sabemos não há essa clareza, principalmente quando se trata do estudante trabalhador e o papel que a educação exerce na formação do indivíduo, o que evitaria alguns constrangimentos e incompreensões como as citadas:

Bom, eu acredito que assim, a universidade em si, ela deveria, como a gente trabalha, no caso, eles fornecem apenas uma declaração. Mas assim, no meu caso, se tivesse como, eles estarem indo até o local de trabalho, ou a coordenador ou alguém indo até o local de trabalho do aluno, ou então manter um contato com os empregadores... porque muitos não acreditam, só por essa declaração. Eles não acreditam que a gente tá aqui esse tempo todo. Eles não acreditam que a gente tem esses retornos; muitos não acreditam. Então... eu acredito que o coordenador do curso, a coordenação, deveria ter um contato melhor com os empregadores para os alunos que estudam. É trabalhoso? Sim, porque são muitos alunos, mais deveria ter um contato a mais dos alunos, porque davam mais uma veracidade, daria verdade para o empregador quanto às ausências dos alunos no trabalho para poder estar deslocando para a universidade, (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

A relação entre o trabalho e a LEdoC é algo necessário, mas ao mesmo tempo, um pouco complexa, dado o desconhecimento também dos empregadores da dinâmica do curso, principalmente nos primeiros meses de frequência do estudante no curso. Neste sentido, Bezerra Neto, Santos e Nascimento (2017) argumentam que, apesar da escola propiciar o desenvolvimento do sujeito, ela representa hoje um papel que favorece o capitalismo. E que para a escola favorecer o sujeito trabalhador, faz-se necessário que mudanças profundas ocorram no processo educacional.

Uma das questões muito enfatizada foi a falta de interesse dos empregadores em relação ter seus empregados frequentando o ensino superior.

[...] Apesar deles emitirem essa declaração, isso não significa que o gestor, o responsável pela administração, vá acatar aquela declaração. Assim, fica... a critério. Não é uma obrigação. Eu queria que fosse uma obrigação deles entenderem esse outro lado da gente (ESTUDANTE F, LEDOC, 2019).

No entanto, com o tempo essa visão vai sendo mudada por perceberem nas atividades desenvolvidas no TC que o curso está fazendo a diferença aos estudantes trabalhadores empregados, tanto na vida pessoal quanto vida profissional.

Para o estudante que trabalha é complicado pra isso, porque eu acho que essa oportunidade do aluno poder vir nas férias, de poder vir nos finais de semana é uma grande oportunidade pra quem trabalha porque eu sei que alguns colegas de classe, por exemplo, não poderiam estar na faculdade

se o curso fosse integral. Eles não poderiam participar. Então abre essa oportunidade a muitos deles. Por outro lado, é algo muito cansativo; então eu acredito que, como o curso pode atender até 40% de sua carga horária em regime de alternância... talvez a alternância funcionando de uma forma eficaz, onde divida-se a carga, não somente pro aluno de ter que sair de suas comunidades, ir pra outra comunidade, sair de sua comunidade e vir pra cá, voltar pra casa pra ir trabalhar. Se a faculdade tem um pouco mais de integração dentro da comunidade do aluno, ele pode ter um rendimento melhor, ele pode ser mais ajudado. Acho que o rendimento escolar deve melhorar, porque você tá fora de sua casa, tá em outro lugar não te traz o mesmo conforto de quem tá fora. Então, a universidade mais próxima do aluno, talvez seja mais fácil pra ele (ESTUDANTE D, LEDOC, 2019).

Sobre essa realidade, Bezerra Neto, Santos e Nascimento (2017) também se expressam, apontando que a educação enquanto sistema oficial de ensino está cumprindo seu papel em atenção às necessidades das elites. Por isso, Mészáros (2008) defende que a educação precisa ser pensada e praticada para além dos interesses da burguesia. No entanto, para que isso ocorra é preciso antes de tudo mudanças no processo educacional como um todo.

Outra fala mostra algumas incongruências acerca do curso:

Na realização dessas atividades na comunidade, maior flexibilidade pra os alunos. Por exemplo, se um, dois ou quantos forem, não poderem participar *das atividades* no TC, lá na comunidade rural, oferecer uma outra alternativa de cumprimentos dessa carga horária em outras atividades, em vez de simplesmente reprovar o aluno por falta. Como está acontecendo agora no momento com o nosso colega, meu de turma. Maior flexibilidade disso aí, principalmente. Eu tenho visto esforço do curso em realizar o tempo universidade. Os retornos durante os feriados, finais de semana. Isto tem sido muito bom, mas o maior problema mesmo tem sido durante as atividades do tempo comunidade, realização de projetos, eventos nos municípios (ESTUDANTE G, LEDOC, 2019). Grifos nossos.

Sobre essa flexibilidade, o ESTUDANTE L (2019) também ressalta essa necessidade dizendo que teria “uma diferenciação.... não de conteúdo, mas pensar na possibilidade dele ter tempo pra estudar”. Isso mostra que os estudantes são conscientes que precisam do mesmo conhecimento, porém, que possuem um tempo de aprendizagem diferente e as atividades acadêmicas se acumulam com as diárias.

Essas falas nos remetem ao apontado por Arroyo (2012), em sua obra “Outros sujeitos, outras pedagogias”, ao nos chamar a atenção no sentido de buscarmos alternativas viáveis para analisarmos esses sujeitos no processo de produção de conhecimento.

Todavia, não podemos esquecer que somente outras pedagogias não serão suficientes para resolver as contradições existentes na formação do sujeito trabalhador.

Em se tratando da classe trabalhadora, principalmente aquela que vive no campo, nos requer uma atenção maior, porque é desprovida das mais diversas condições materiais. No entanto, acreditamos que o diálogo seja um dos caminhos possíveis para o bom funcionamento do curso e amenizar certos problemas de ordem logística.

- Como o empregador vê você enquanto estudante do curso de Educação do Campo?

Quando perguntados sobre o olhar do empregador sobre o empregado como um estudante do curso de Educação do Campo, diversas foram as respostas e, entre elas, algumas merecem destaque:

Bom, no meu emprego, graças a Deus só tenho elogios. Muitos só elogiam. Tanto que teve um trabalho que a professora Thálita e o professor George fizeram na comunidade da minha cidade, comunidade quilombola. Então, eles tiveram o contato com o professor Alessandro, na época coordenador. Ele teve um contato com o pessoal com quem eu trabalho. Então assim, eles elogiaram bastante, porque eles viram que minha universidade é realmente aquilo que eu falo pra eles. Eles puderam compreender. Eles puderam vivenciar o que realmente é meu curso. Meu curso, realmente, Educação do Campo, que a gente realmente estuda aqui, é aquilo que eu já falei pra eles. Tem uma veracidade a mais. Então, eu acredito que o apoio que eu tenho hoje se deu baseado nesse trabalho que esses professores fizeram lá na minha comunidade. Então, como eu disse anteriormente, o contato de alguém da universidade da gente, para que valorize o curso e pra que ele possa se ausentar mais vezes quando for solicitado pela universidade, pelo curso (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

Eu falo assim, que a escola vê com bons olhos. Tipo que a gente tá no caminho certo e ela abraça a causa também porque não só eu, mas vários alunos que está estagiando na escola. Eu estagio na própria escola. Muitos, diretor, coordenador já falaram pra mim correr pra fazer logo pra poder colocar eu como professor lá. Está sendo bom. Eu Acho que eles veem com bons olhos (ESTUDANTE L, LEDOC, 2019).

A última resposta é de um estudante trabalhador um servidor de instituição educacional, e o servidor estar cursando justamente a Licenciatura em Artes Visuais e Música – área que possui um déficit de profissionais na maioria das escolas do estado – é um ganho para escola.

Outro estudante trabalhador também ressalta o reconhecimento do seu empregador ao dizer que:

Acho que ele é muito compreensível, entendeu. Porque ele falou que horário de entrar no serviço é às 17h, porém, ele estendeu pra 18:00 por causa do curso, pois as aulas aqui só acabam às 17h. Ele falou que enquanto for pra estudar ele até tolera (ESTUDANTE H, LEDOC, 2019).

As respostas dos estudantes trabalhadores mostram que alguns empregadores compreendem a importância do estudo para o trabalhador e flexibilizam horários para conciliação do trabalho e o estudo na universidade. No entanto, existem outros que não são flexíveis quanto a isso, como podemos averiguar nas falas a seguir:

Até então eles têm o olhar diferenciado. Mas quando chega na hora de trabalhar mesmo, eles não importa muito não. Quer que a gente trabalhe, se vire lá, num dá apoio total para que a gente possa repor essas aulas ou formular um calendário exclusivo para quem trabalha, pra quem estuda (ESTUDANTE E, LEDOC, 2019).

Eles têm uma péssima visão quanto ao curso, quanto ao movimento social quanto se trata de movimento sem terra, movimento sem teto, indígena, quilombola. A sociedade tem uma visão estereotipada sobre essas classes e quanto ao curso também. A sociedade capitalista e burguesa não te dá oportunidade de estudar e trabalhar. Eles te colocam entre uma opção ou você trabalha ou estuda. Sempre os alunos caem no viés de trabalhar (ESTUDANTE M, LEDOC, 2019).

Essa concepção de desvalorização dos povos que vivem no campo e dos movimentos sociais ligados a eles é histórica, pois a educação para essa gente sempre “esteve fora da agenda política do país, ignorada e marginalizada, pois sempre esteve reduzida à escolinha rural voltada a ensinar as primeiras letras (visão utilitarista da educação), a professora desqualificada/leiga e a massas de analfabetos/as” (NASCIMENTO, 2002, p. 04).

- Como acontece a negociação enquanto assalariado (empregado) e o seu empregador nos Tempos Universidade?

Em algumas falas dos estudantes da LEdoC percebemos que há diálogo entre as partes (empregado x empregador), no sentido de organizar o trabalho que o estudante trabalhador executa na sua empresa e o planejamento para as suas atividades acadêmicas. As formas de negociação entre empregado e empregador para liberação nos TU e TC são diversas, como podemos observar nas falas a seguir:

Bom, eu particularmente falo bem antes. Eu sempre fico conversando, mando e-mail para a coordenação do curso para saber datas em que vai iniciar, quando que vai acabar, pra eles estarem mandando a declaração para que eu venha. Converso bem antes com o meu empregador, porque pra você falar de última hora “amanhã estou saindo”, aí acaba complicando, porque é desfalque no conjunto de servidores no meu local de trabalho. Mas eu sempre converso antes, explico tal dia terei que sair. Igual, quando eu estava na limpeza, explicava antes. Falava que se fosse preciso, colocava um substituto, tanto na secretaria de administração, eu também falei a mesma coisa pra minha secretária pra quem eu era auxiliar. Então, assim, eu sempre procurava dialogar antes, manter uma conversa antes. Porque, com o diálogo, tudo se torna possível e melhor. Então, você chegar, conversar, explicar quais são as situações, quais são as dificuldades, o que que tem pra ser feito, auxilia muito. Então a minha questão com o meu empregador foi sempre na base do diálogo e graças a Deus, deu certo (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

Planeja com antecedência. Quando chega no período mesmo que não saiu os horários das aulas, mas já começo falar: janeiro eu vou estar estudando o mês todo. Então julho, uma antecipação pra me preparar. Eu me preparo antes, tipo um mês antes de quando vão acontecer as aulas. Deixo as atividades concluídas para quando eu voltar (ESTUDANTE L, LEDOC, 2019).

É importante dizer que a lei 8.112/90 prevê em seu artigo 98, no parágrafo 1º que, ao servidor público a concessão de horário especial para estudos, nesses termos: “[s]erá concedido horário especial ao servidor estudante, quando comprovada a incompatibilidade entre o horário escolar e o da repartição, sem prejuízo do exercício do cargo”.

Dessa forma, em se tratando do estudante trabalhador fora do serviço público, ainda não existem leis que assegurem os direitos trabalhistas do estudante nessa questão. E, os estudantes trabalhadores da LEdoC não exercem atividades somente na empresa pública, trabalham em empresas privadas também, e ainda, há alguns que são autônomos.

No caso dos contratos ou então dos efetivos tem que haver uma substituição. No caso dos contratos, eles têm que pagar as diárias dos substitutos. Já o empregado informal, ele não recebe pelos dias não trabalhados (ESTUDANTE M, LEDOC, 2019).

Desse modo, o estudante trabalhador em empresa privada fica em desvantagem caso o empregador não seja compreensível e flexível nesse período de formação superior. Já o estudante trabalhador autônomo tem prejuízos de outra ordem, porque sem trabalhar não receberá, isto é, ele terá que trabalhar a mais em outros períodos para assegurar a manutenção da sua família, bem como a dele no curso. Para tanto, é preciso reiterar que o

estudante trabalhador sempre apresentou mais dificuldades para ter acesso e permanecer na educação formal – seja ela na Educação Básica ou no Ensino Superior.

- Quanto a seus vencimentos, é descontado algum valor no período de afastamento para cursar o Tempo Universidade?

Para que o sujeito trabalhador possa estudar, há todo um processo de planejamento e organização, tanto por parte da universidade quanto por parte da empresa/local de trabalho. E quando se trata dessa segunda, parece-nos que se torna mais complexo porque envolve exatamente a força de trabalho que ocasiona outros elementos: lucro, produtividade, salários, carga horária, dentre outras relações.

No se refere aos vencimentos, questionamos se era efetuado algum desconto pelos dias não trabalhados e que eles estavam no Tempo Universidade, e diferentes situações foram relatadas:

Não, não. Nesse ponto é tranquilo porque nessa conversa que a gente teve, já ficou claro que não seria descontado porque vou suprir, pagando nos feriados e finais de semana que necessitar (ESTUDANTE L, LEDOC, 2019).

São descontados sim. Dessa forma, portanto, que agora mesmo, quando eu deixo alguém me substituindo não. No caso, esse valor é transferido para a pessoa que fica me substituindo. Mas quando não fica ninguém, eu vou ter que repor esses dias. Se eu consegui repor normalmente, a remuneração volta normal, agora se eu não consegui, aí é descontado os pontos (ESTUDANTE B, LEDOC, 2019).

Já a fala de outro estudante expressa a compreensão por parte do empregador no que tange gerir o trabalho e a formação simultaneamente:

Não, não, não. No meu caso, graças a Deus até hoje não foi descontado nada. Quando eu estava na limpeza eu sempre colocava um substituto. Então, eu pagava para ter essa pessoa lá. Então, eu recebia normal. E na secretaria também nunca houve desconto, nenhuma questões dessas (ESTUDANTE C, LEDOC, 2019).

Esses relatos apontam que muitas empresas não descontam nos vencimentos dos estudantes trabalhadores o período em que eles estão no TU, no entanto, ocorre uma modalidade de desconto/perda salarial à medida que o próprio estudante precisa pagar alguém para substituí-lo.

Nessa relação entre trabalho e educação há contradições em sua materialização aos povos da classe trabalhadora, justamente porque vivemos em uma sociedade dividida em classes. E quando se trata da efetividade de tais “políticas educacionais” voltadas aos povos que vivem no campo, estas respondem às necessidades do modelo de sociedade vigente, pois proporcionam muitas vezes uma educação com “conhecimento limitado”, devido às condicionalidades também limitadas, e isso reflete na qualidade da formação de professores.

- Que contribuições o curso de Licenciatura em Educação do Campo traz para você enquanto trabalhador?

Observamos nos relatos dos estudantes da LEdoC evidências importantes da contribuição do curso para a vida dos estudantes na perspectiva da formação integral. Isso mostra que o curso procura desenvolver suas atividades para além dos interesses da sociedade capitalista, pois possibilita conhecimentos para a formação humana. Constatamos como isso ocorre ao analisar a fala de um dos participantes da pesquisa, entre elas:

Essas contribuições é igual eu sempre falo, vem do dia a dia. O nosso trabalho é exposto para a sociedade. E a sociedade em si, te olha diferente, só de você falar que está cursando um curso federal, já é um âmbito bom. E quando falamos de Licenciatura em educação do campo, nós que mora na zona rural, nas comunidades quilombolas, comunidades tradicionais, então só engrandece eu como profissional e também a comunidade que estou lidando no dia a dia, porque posso passar umas experiências diferentes, experiências científicas para eles. Isso é enriquecedor (ESTUDANTE B, LEDOC, 2019).

Gadotti (2010, p. 131) afirma que o trabalho constitui valioso instrumento de formação moral e física, além de servir de motivação para a formação técnico-científica e cultural, desenvolvendo o sentido da responsabilidade social. Por meio do trabalho, o sujeito também se prepara para a vida social.

Uma das contribuições muito evidenciada nas falas dos entrevistados é que o curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilita o acesso à formação inicial e continuada para boa parte da classe trabalhadora (concurados, contratados tanto por órgãos públicos quanto por empresas privadas, autônomos, dependentes de familiares trabalhadores, entre outros).

É essa a (com)ciência que devemos ter: é um curso que recebe a classe trabalhadora e prima por sua qualificação profissional, sua formação humanizadora e seu processo de conscientização. E,

[p]ara que essa agenda tenha consistência histórica e efetivo poder revolucionário, **não basta o convencimento da classe trabalhadora da justeza e da necessidade da luta contra o projeto do capital**. É preciso, como assinala Gramsci, **a elevação moral e intelectual das massas**. Por isso a agenda da luta da esquerda, independentemente de onde atue, tem que afirmar como estratégico e prioritário o direito da educação escolar básica (fundamental e média) unitária e politécnica e/ou tecnológica, que articule conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política, para todas as crianças e os jovens. Articulada a essa formação básica está a formação técnico-profissional dos adultos, como um direito social de prosseguir se qualificando e como possibilidade de se inserir na produção dentro das novas bases científico-técnicas que lhes são inerentes. (FRIGOTTO, 2006, p. 277-8, grifos nossos).

Tendo como base as discussões dessa relação aos estudantes trabalhadores na LEdoC, eis a questão: como superar as dificuldades que os estudantes da classe trabalhadora enfrentam no acesso e permanência com qualidade no curso numa sociedade capitalista? Acreditamos que para além das práticas sociais de enfrentamento da estrutura social, podemos também nos questionar como fez Arroyo (2014, p. 26): “Em que aspectos essas presenças afirmativas de Outros Sujeitos interrogam as teorias pedagógicas e pressionam por Outras Pedagogias?”. Concordamos com Arroyo (2014) que a presença de outros sujeitos requer práticas de atividades que promovam a emancipação humana. No entanto, sabemos também que somente isso não será o suficiente.

A contribuição é grande por causa que se eu fosse fazer um curso superior diferente desse aqui, eu teria muita dificuldade por que eu tenho família, sabe. E pra trabalhar e estudar é meio difícil como profissional que eu vou me tornar e como professor é muito importante (ESTUDANTE L, LEDOC, 2019).

Além das contribuições já citadas ao longo deste texto, existem muitas outras significativas para a vida dos sujeitos do campo que estão relacionadas à maneira da oferta do curso, pois se não fosse mediado pensando nos espaços de ensino e aprendizagem não asseguraria a classe trabalhadora ao acesso a educação superior.

5.4 Perspectivas dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo

Nesse subitem versaremos sobre as perspectivas dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, verificando suas contribuições pessoais e em relação a sua inserção no mundo do trabalho, especificamente nas áreas de formação - Artes Visuais e Música.

Para essa compreensão, faz-se salutar mapear as entradas de alunos (quantidades e em quais semestres) para visualizar quantos já possuem tempo mínimo para integralização do curso e quantos já concluíram seus estudos.

Registra-se que o edital que a LEdoC da UFT/Arraias concorreu junto ao MEC previa que, ao final de um triênio, 360 matrículas fossem efetivadas. Deste modo, a primeira turma ingressou no primeiro semestre de 2014 com um total de 120 alunos; no ano seguinte (2015) foram realizadas duas seleções para 60 vagas cada; e, no 3º ano (2016), outras 120 vagas foram disponibilizadas em única seleção novamente, fechando o previsto/pactuado. Após esse período, o número de vagas e entradas foi reduzido para 60 por ano, e, em 2018/2º para 40 ingressantes anuais.

O tempo mínimo para integralização do curso é de 4 (quatro) anos (8 semestres). Em virtude da greve que ocorreu em 2015, o curso está com um semestre atrasado e as primeiras turmas cresceram um semestre no cômputo para sua integralização. Vejamos os números do curso:

Tabela 8. Alunos matriculados na LEdoC da UFT/Arraias.

Ano/Semestre	Ingressantes	Matriculados	Formados	Semestre mínimo previsto para integralização do curso
2014/1º	120	50	34	2018/1º
2015/1º	60	39	03	2019/1º
2015/2º	60	37	-	2019/2º
2016/2º	120	52	-	2020/2º
2017/1º	59	43	-	2021/1º
2018/1º	60	49	-	2022/1º
2018/2º	41	41	-	2022/2º
Total	520	311	37	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados formatado pela Secretaria Acadêmica em 06/02/2019 e Secretaria LEdoC, UFT/Arraias em 12 de dezembro de 2019.

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Acadêmica em 06/02/2019 e Secretaria LEdoC da UFT/Arraias, em 12 de dezembro de 2019, do total de ingressantes dos editais de processos seletivos de 2014 e 2015/1º, somente 37 sujeitos conseguiram concluir o curso. Ou seja, de 180 ingressantes, apenas 20% se formou. Esse número merece atenção.

Devido ao formato do curso e da oferta das disciplinas (nas férias, feriados e finais de semana), quando um aluno reprova, possui poucas chances de cursar a disciplina em período distinto. Essa situação contribui para essa realidade de não integralização do curso dentro do prazo mínimo, como registrado pelo estudante L (LEDOC, 2019) a seguir:

[...] em relação às disciplinas que não consegue passar: teria um período para você vir fazer elas. Não só agora em julho ou janeiro [...] você tem outras disciplinas pra fazer e nesse período você choca e não pode fazer. Então eu acho que nesse ponto é uma conversa assim que eu penso. Conversei com alguns alunos que estudam na UNB e tem um período para você ir lá isso aqui, essa via, pode ser com outra matéria, mas tipo cinco, dez dias condensados; não esse problema de chocar horário com disciplinas; deveria ser melhor.

Além desse choque de horários de disciplinas no período do Tempo Universidade, as características dos estudantes não permitem cursar disciplinas em outros cursos, pois como já dito em outras partes do texto, moram distantes da cidade de Arraias, como também possuem disciplinas muito específicas do próprio curso de Educação do Campo nas áreas de Artes e Música que não são ofertadas por outros cursos. Ademais, como estão matriculados em um semestre anterior devido ao atraso de calendário por uma greve ocorrida no mês de atividades intensivas que não foram repostas, o sistema da universidade não permite a matrícula em dois semestres letivos concomitantemente.

Nesse sentido, uma das possíveis sugestões para aumentar o quantitativo de concluintes do curso seria pensar numa organização sistematizada para a oferta pelo próprio curso de disciplinas aos estudantes que não conseguissem aprovação, nos períodos regulares e/ou em dias e horários especiais, como por exemplo, no período noturno. Além desses, certamente existem outros fatores levaram a não integralização dos estudos desses alunos no período mínimo do curso e que necessitam de estudos mais precisos sobre essa questão.

- Há quanto tempo você é formado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

Ao indagarmos aos egressos sobre o tempo de conclusão no curso de Licenciatura em Educação do Campo, disseram que:

- Há mais de um ano, a colocação de grau foi dia 30 de novembro de 2018. (EGRESSO A)
- Tem um ano. Eu coleí grau em novembro de 2018. (EGRESSO B)
- Eu coleí grau dia 30 de outubro de 2018. (EGRESSO C)
- Há um ano. (EGRESSO D)
- Há pouco mais de um ano. (EGRESSO E)
- Sou formada no curso de Licenciatura em Educação do Campo há um ano e um mês. (EGRESSO F)
- Sou formada desde a primeira colação de grau, ou seja, desde outubro de 2018 (EGRESSO G)
- Um Ano. (EGRESSO H)
- Sou formado há 1 e 2 meses. (EGRESSO I)
- Eu sou formado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo há mais de 1 ano. (EGRESSO J)

Quando analisamos o tempo de conclusão do curso pelos egressos, percebemos que todos já se formaram há mais de um ano na LEdoC. E, muitos deles já poderiam estar contribuindo para com a formação de sujeitos do campo, no sentido de atender uma das propostas do curso, que é colaborar com formação dos povos que vivem no campo.

- Você atua na área da Educação do Campo? Em que área?

Questionamos os egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo se estão atuando como profissionais da Educação no Campo ou continuam com seus trabalhos fora da educação. Assim, eles se manifestaram:

Estou atuando sim, como professora de Libras, contrato temporário (EGRESSO A, LEDOC, 2019).

Não. Eu trabalho na Secretaria Municipal, estou na supervisão escolar, mas atuando na educação infantil com turmas de 1º ao 5º ano (EGRESSO B, LEDOC, 2019).

Eu já atuei como voluntária, desenvolvendo projetos. Agora não. Mas já atuei. Atualmente estou somente estudando para concursos mesmo (EGRESSO C, LEDOC, 2019).

Atuo em algumas partes. Quando eu estou trabalhando, aproveito as discussões para a elaboração de algum material para as escolas, aquelas que estão situadas no campo. Mas atuando na área mesmo, não. Na coordenação pedagógica nas escolas do campo. Então, a gente aproveita algumas leituras, alguns textos pra discutir algumas questões que voltam para as questões das políticas públicas (EGRESSO D, LEDOC, 2019).

Indiretamente sim, mas como coordenador de duas escolas da área rural. Ainda não tive a oportunidade de exercer a docência das habilitações pelas quais fui formado no curso (EGRESSO E, LEDOC, 2019).

Ainda não atuo na área da Educação do Campo (EGRESSO F, LEDOC, 2019).

Não atuo na área (EGRESSO G, LEDOC, 2019).

Não. (EGRESSO H, LEDOC, 2019).

Não. (EGRESSO I, LEDOC, 2019).

Não. Desde que conclui o curso não atuo na área da Educação, trabalho apenas com vendas (EGRESSO J, LEDOC, 2019).

Pelas respostas dos egressos, do total de 10 participantes, somente 04 dos entrevistados estão atuando – mesmo que indiretamente – com a formação dos sujeitos que vivem no campo. Um dado importante nas respostas dos egressos é que alguns deles estão atuando na área da Educação não propriamente em escolas localizadas no campo, mas estão em funções de coordenação/supervisão em secretarias municipais que contribuem para a Educação no Campo.

Essas informações geram outros questionamentos a partir dos que já apontamos na introdução desta pesquisa: O curso atende às necessidades dos povos do campo? Como inserir os egressos no mundo de trabalho, se a proposta do curso é por área de conhecimento e a realidade das escolas públicas não contempla essa perspectiva? Como participar de seleções de contratos e concurso públicos com uma formação “Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes Visuais e Música”? Será que o curso contribuirá para a formação profissional dos sujeitos da classe trabalhadora de fato?

- Você tem conhecimento se os editais de seleções e concursos públicos são contemplados o curso de Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música?

Os egressos foram questionados se há concursos públicos que contemplam a sua área de formação, e com base nas informações deles foi possível verificar que a Educação do Campo e o curso de Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música ainda encontra barreiras nesses processos de seleção. Isso é um desafio a ser enfrentado no sentido de assegurar na prática algumas das conquistas obtidas pelos sujeitos da classe da trabalhadora e do campo. Essa preocupação também é relatada por Brito e Molina (2016, p.1742) ao destacarem que:

Outro ponto importante a ser trabalhado é a **inserção no mundo do trabalho** e especificamente nas áreas de formação da Licenciatura em Educação do Campo uma questão que suscita o aprofundamento é quais as estratégias que devem ser adotadas por esses egressos para inserção nas escolas do campo especificamente na área para o qual foram formados (Ensino Fundamental maior e Médio).

A inserção dos egressos no mercado de trabalho via seleções e concursos públicos é uma inquietação dos egressos, como relata um deles ao ser questionado sobre isso: “Ainda não. Os concursos que já saíram, nenhum, que já vimos tem pra área de Educação do Campo” (EGRESSO A, 2019). Essa situação nos faz retomar a questão da formação de professores por área de conhecimentos visto que, nesse formato, os egressos enfrentarão alguns desafios.

As nossas análises acerca disso coadunam com as falas dos egressos:

Não. Nenhum concurso que eu já pesquisei (até com interesse de me candidatar nessas vagas) não possui vagas nessa área. Acredito que falta de divulgação para o público, para os municípios, para as secretarias de educação tanto estadual como municipal. Então, assim, a falta de divulgação, não há essa divulgação. Então muitos municípios, muitas secretarias de educação desconhecem esse curso (EGRESSO B, LEDOC, 2019).

Já saiu somente na área de Artes. Na Educação do Campo não. Contemplam somente professores de Artes Visuais, não vem esclarecendo se é Educação do campo e Artes Visuais (EGRESSO C, LEDOC, 2019).

Quando partimos para as questões de concursos públicos, as habilitações do curso do curso se tornam um entrave, pois nas seleções que já surgiram, tais habilitações não foram contempladas. E mais uma vez, as especificidades da Educação do Campo não são consideradas. O Egresso I (2019) enfatiza que “esse campo de conhecimento ainda há muitos entraves, as oportunidades para atuar nessa área são poucas pelo menos até o momento”. De fato, ainda são muitos desafios acerca da efetivação das políticas públicas para o sujeito da classe da trabalhadora do campo.

Vale lembrar que, os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo não participaram do último ENADE, porque as provas não contemplam as duas habilitações. Elas são específicas ou para Artes Visuais ou para Música.

Um breve levantamento dos editais de seleção lançados na região em que estão localizados alguns dos estudantes comprova as observações feitas pelos alunos. Apresentemos sinteticamente os editais e as áreas previstas:

- A Prefeitura Municipal de Paranã lançou edital (nº 01/2019) de concurso público para preenchimento de 120 vagas em cargos de todos os níveis de escolaridade (fundamental, médio, técnico e superior) na Secretaria Municipal com os seguintes cargos para a área da Educação: Auxiliar de Professor e Assistente Administrativo (nível médio/técnico) e Professor de Pedagogia (nível superior).

Os editais não contemplam o curso de Educação do Campo, pois na minha cidade, *Paraná* [...] houve um concurso e, no entanto, não pude fazer, pois na minha área não tinha absolutamente nada (EGRESSO G, LEDOC, 2019).

Outro Concurso Público foi realizado em 2019, unificado para as Prefeituras de Jaú do Tocantins Palmeirópolis/TO e São Salvador do Tocantins/TO. As vagas na área da educação foram: Professor Nível II (formação mínima em Pedagogia e/ou Normal Superior), Professor Nível II (formação em Letras com habilitação em Inglês), Professor Nível II (formação em Educação Física).

Os municípios supracitados que realizaram concursos públicos no ano de 2019, são municípios que atendem estudantes da LEdoC e são circunvizinhos a Arraias - TO, onde situa o Campus Universitário.

Além desses, mais um edital nº 01/2020 de concurso público da Prefeitura Municipal de Arraias saiu recentemente (15/01/2020), e não considerou tais habilitações em suas vagas. As vagas na área da educação para nível superior foram: Professor de Língua Portuguesa/Letras e humanas/zona rural; Professor de Matemática e humanas/zona rural Professor Pedagogo/zona rural.

Diante dessa realidade, nos questionamos: como ficam as expectativas de trabalho dos egressos? As respostas dos egressos sobre conhecimento de editais de campo de trabalho na área já demonstram suas frustrações:

Não tenho conhecimento. Dos editais mais recentes que tive a oportunidade de ler eram de concursos municipais os quais não disponibilizaram vagas para áreas específicas, sendo na sua maioria ofertadas nas áreas de Pedagogia. Espero que sejamos contemplados com vagas em concursos estaduais (EGRESSO E, LEDOC, 2019).

Sim. No ano de 2019 teve um processo seletivo, em área específica, disponibilizado pelo governo do Estado de Goiás, e nele estava vaga para artes visuais (EGRESSO H, LEDOC, 2019).

Dessa forma, acreditamos que os cursos de licenciaturas no Brasil só serão vistos e reconhecidos com essas habilitações se houver por partes dos interessados – principalmente estudantes e professores – discussões acerca disso com os gestores municipais e estaduais de educação, bem como prefeitos e governadores, explicitando a necessidade de reconhecê-los nesse processo por meio de leis e decretos.

As legislações educacionais preveem desde 2008 (Lei no 11.769/2008) a inclusão da Música na Educação Básica, no entanto, não houve sua obrigatoriedade como disciplina e sim como conteúdo, o que não impacta também na obrigatoriedade em concursos para licenciados em Música. Ademais, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que apoia e implementa os cursos de LEdoC nas IES de todo o país, prevê especificamente a formação de educadores para a docência *nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio* nas escolas rurais. Sendo assim, em muitos concursos para os anos iniciais do ensino fundamental, essas habilitações não são discutidas e inseridas, e sim a formação de Pedagogia – que nem sempre consegue contemplar os elementos para o trabalho com música nessa fase.

Para além dessa iniciativa, talvez fosse interessante o colegiado pensar em principiar uma discussão sobre as habilitações. Uma ideia seria os estudantes, na metade do curso, poderem optar por uma habilitação de seu interesse: Artes Visuais **ou** Música. Dessa forma, os egressos teriam uma oportunidade maior na inserção e aprofundar seus estudos na habitação para qual escolheu. É uma proposta possível, dada que existem outras Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil que trabalham nessa perspectiva, como por exemplo, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado na Universidade Federal do Triângulo Mineiro possibilita ao estudante a escolha de duas habilitações – Licenciatura em Matemática e/ou Licenciatura em Ciências da Natureza.

Segundo o PPC do curso da referida IES (2019), a escolha da habilitação é realizada no terceiro semestre do curso, podendo haver, ao término desta etapa a complementação para a segunda habilitação. Nessa estruturação, o estudante tem a oportunidade, caso seja do seu interesse ter outra habilitação por meio da complementação dentro da própria instituição e curso, obtendo duas habilitações específicas e/ou podendo se dedicar a uma que possua mais afinidade.

- Que contribuições o curso de Licenciatura em Educação do Campo trouxe para você enquanto pessoa e profissional da Educação do campo?

No que se refere à contribuição do curso para a vida dos sujeitos da classe trabalhadora, tanto para os estudantes como egressos, é explícito como este possibilita a construção do conhecimento. Podemos verificar isso na fala de um dos egressos:

O curso de Educação do Campo, pra mim foi um divisor de águas na minha vida, pois me emancipei como pessoa, como profissional. Antes do curso, eu era uma pessoa que tinha vergonha da minha origem, não gostava de falar que era do campo, que morava no campo, então, tinha vergonha de assumir a própria identidade. E hoje tenho orgulho da minha origem, me conscientizei a partir do aprendizado que adquiri no curso, porque o curso, nos ensinamentos, estava focado na valorização das tradições, da cultura né, dos conhecimentos populares, então aquilo foi fazendo com que eu fosse me emancipando e fosse deixando de lado a vergonha que eu tinha de assumir a minha própria identidade. Hoje, me considero uma pessoa apta a ensinar e também a aprender com meus alunos, uma troca mútua de conhecimentos populares como científicos; que no caso, essa junção é de grande valia para o meu crescimento profissional e pessoal (EGRESSO A, LEDOC, 2019).

Uma das vantagens desse curso de Licenciatura em Educação do campo consiste nessa possibilidade de construção do conhecimento de maneira contra hegemônica, pois a materialização do curso nessa perspectiva pode colaborar muito para que os sujeitos possam observar, ver, pensar e agir de forma diferente em relação aos vários conceitos arraigados na história da humanidade. Conceitos estes, por exemplo, sobre sua própria identidade, a educação e a sociedade.

Como já dito em outras partes desta pesquisa, o processo de escolarização da educação, principalmente a básica, camufla muitas verdades às vezes inconscientemente, por falta de conhecimento dos educadores e isso de certa forma, interfere na formação do sujeito como um todo, contribuindo para que ele continue sendo passivo, aceitando tudo, como se fosse algo natural da própria sociedade.

Vejamos a análise da importância nas palavras de outro egresso:

Ele só veio a somar. Aumentar ainda mais os meus conhecimentos porque antes de ingressar no curso eu já tinha feito alguns cursinhos sabe, principalmente voltados para Educação do Campo, porque muitos tem uma visão errônea da Educação do Campo... aí eles começam a confundir isso. Coloca educação rural, educação urbana, educação do campo e para o campo. Então, arruma uma confusão muito grande. Quando eu comecei a fazer o curso, a primeira semana que teve aquele seminário integrado já começou aquele impacto muito grande porque eu tive essa diferença da

Educação do Campo. Então teve vários questionamentos a respeito disso, aí e abriu muito a minha mente [...] hoje, quando alguém me pergunta assim: educação do campo é somente o quê? É somente onde você vai mexer com área rural, com animais?... muitas pessoas têm a mente fechado nessa questão. A disciplina você vê, começando com seminário integrado onde você começa a ver ali, a história do homem do campo e aquela imagem que está toda distorcida de quem é o homem do campo é assim. O pessoal da educação do campo precisa ter isso em mente que a educação do campo não é uma coisa que somente vou mexer com animal ali e tal. Não é isso aí. Ela engloba um todo, é muitas coisas juntas. Então só veio somar para o meu crescimento, para meus conhecimentos, aumentar minha bagagem de conhecimento. E assim, quanto mais eu aprofundar nesse tema pra mim é melhor porque se uma pessoa chegar e perguntar para mim. Karine fale um pouco de educação do Campo, Educação para o Campo; Educação no Campo – e eu vou ter todas as respostas. É algo que quanto mais a gente puder aprofundar, só veio a somar. (EGRESSO C, LEDOC, 2019).

Essas considerações mostram o quanto essas informações em relação aos sujeitos que vivem no campo – acerca do próprio campo e suas características – pairam nas ideias das pessoas de maneira equivocada. Muitas delas ainda acreditam que as pessoas que vivem no campo não precisam de estudos, somente da terra para trabalhar. Em relação a essa questão, já ouvimos várias frases do tipo: “Se você não quiser estudar, vai voltar para roça pra trabalhar”; “Estudar não é para pobre”; entre outras que permeiam a realidade dos camponeses.

A fala e um estudante entrevistado expressa com pontualidade essa questão:

Embora não esteja atuando profissionalmente na área do curso de Licenciatura em Educação do Campo, resalto algumas contribuições, que afirmo ser de valor inestimável. Durante o meu percurso, enquanto aluna do curso referido, uma gama de conhecimentos até então desconhecidos, ou até mesmo, informações que perpassavam despercebidas, ou mesmo “maquiadas”, me foram apresentadas. Obtive a oportunidade de conhecer a alguns fatos históricos sobre a educação, desde o seu surgimento, até a sua organização e aplicação; compreendi como ocorreram e ocorrem até a atualidade algumas injustiças sociais, tais como: a defasagem no ensino, em relação a maneira como a educação em nosso país é imposta. Sendo assim, se fez notável, em alguns casos, o desconhecimento e a falta de criticidade, em relação as lutas dos movimentos sociais e sindicais, suas conquistas e ainda a defasagem do ensino para alguns das classes menos favorecidas, provocada por diversos fatores e entre eles se encontra a falta de apoio por parte dos governantes do nosso país (EGRESSO F, LEDOC, 2019).

As falas de alguns egressos demonstram que o curso possibilitou a elevação do conhecimento por vários ângulos, e, os estudantes que participaram das entrevistas

relataram que práticas pedagógicas proporcionam a construção de conhecimentos a partir da realidade em vivem:

O curso trouxe grandes benefícios para minha vida pessoal, onde pude adquirir uma visão de mundo mais ampla tanto da área da educação quanto política, acreditando sempre que o conhecimento pode transformar pessoas e mudar realidades. (EGRESSO J, LEDOC, 2019).

Os egressos revelam que o curso da LEdoC proporcionou contribuições importantes à formação pessoal e profissional deles. Muitos disseram que hoje possuem outra visão da “Educação do Campo”, compreendem que o campo perpassa a ideia equivocada de “lugar atrasado”, de “povo atrasado”, dentre outros termos muito comuns nos discursos. Entendem, por exemplo, que o Campo é lugar de conhecimento, cultura, diversidade, aprendizado, identidade, enfim da construção de novas possibilidades.

Para Fernandes et al. (2004, p. 137), o campo é:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas.

Essa compreensão é fundamental para a formação de professores visto que, não só contribui para o reconhecimento da sua identidade, mas pode promover mudanças na formação de pessoas, na medida em que eles forem atuar em escolas localizadas no campo e colocarem em suas práticas pedagógicas conteúdos e discussões sobre esses assuntos, possibilitando que os sujeitos que lá estão compreendam sua história, sua identidade, sua cultura.

Esses apontamentos podem ser verificados também nas palavras do Egresso H (2019): “o curso me ofereceu subsídios para compreender o processo histórico que envolve a complexidade do Campo Brasileiro, e mais autonomia e segurança para profissionalmente desenvolver um bom trabalho a favor dos direitos do homem que vive no campo”.

Registramos aqui outras falas que também reforçam essa questão:

Contribuições são relevantes. Pra minha questão profissional foi um curso que me ajudou muito nessa questão de eu voltar, de eu entrar novamente pra pesquisa e também assim trabalhar essa questão da extensão, que até então, nas outras licenciaturas não tive essa oportunidade de ir para o processo de extensão universitária nas

pesquisas. E o curso de Educação do Campo me propiciou essa questão da extensão, das pesquisas. Na questão também da entrada no mestrado, ajudou bastante. É um curso que tive a oportunidade de pesquisar e participar de vários congressos, apresentar vários trabalhos, publicar artigos, publicar um capítulo de livro [...] (EGRESSO D, LEDOC, 2019).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo contribuiu significativamente para a minha formação pessoal e profissional. Eu venho de uma primeira Licenciatura em Matemática (2008). Porém, eu vim entender o que é um artigo, uma resenha e até mesmo uma monografia no curso de Educação do Campo, onde eu tive professores bem capacitados. Além disso, o contato com as artes visuais e com a música despertaram em mim um outro lado que não conhecia. Apreciar uma tela e ouvir uma boa música passaram a fazer parte da minha vida desde então. Sem falar no gosto pelo violão que pra mim é como se fosse uma terapia (EGRESSO E, LEDOC, 2019).

Por outro lado, há egressos que já perceberam a lacuna na formação de professores por área de conhecimento ao tentar se inserir no mundo do trabalho, como podemos verificar na fala a seguir:

[...] o curso é muito bom, trouxe muitas contribuições enquanto pessoa, mas como profissional infelizmente não tem área de atuação no mercado de trabalho; eu particularmente tive que tentar uma pós para ver se consigo algum emprego, pois não tem demanda no mercado de trabalho (EGRESSO G, LEDOC, 2019).

Concordamos com o egresso em relação às contribuições do curso para vida pessoal, no que se refere demanda de atuação nas áreas de habilitação Artes Visuais e Música, discordamos em partes; há necessidade (demanda) desse profissional visto que, na maioria das escolas públicas essas áreas são trabalhadas por outros profissionais (com licenciaturas em Letras, Geografia, História e outras). O que falta de fato é o reconhecimento dos professores na Educação do Campo e o cumprimento da exigência da formação específica dos docentes para atuarem com a área da Arte. Ademais, é importante registrar que a região é um polo educacional e que onde existe um determinado curso, tão logo as primeiras turmas se formam, já preenchem a demanda local. Além das 360 (trezentas e sessenta) vagas que obrigatoriamente teriam que ser ofertadas, de acordo com o edital da LEdoC, outras 200 (duzentas) vagas já foram ofertadas, totalizando 560 até final de 2019. Esse número ultrapassa qualquer demanda local e regional.

Sobre as contribuições, outro egresso também destaca:

São várias contribuições, por mais que seja um campo de estudo novo e também onde o mercado de trabalho para essa área ainda é pouco, esse curso é bastante produtivo e agrega vários conhecimentos e oportunidades futuras para a vida profissional e pessoal; além de oferecer duas habilitações no caso Artes Visuais e Música. Mas no geral é um curso excelente; a única questão que deixa a desejar são as poucas opções no mercado de trabalho (EGRESSO I, LEDOC, 2019).

Esses relatos mostram que conseguir reconhecimento e trabalhar na área de formação seja uma das grandes dificuldades dos egressos e, isso demanda dos interessados iniciativas para colocar esse assunto em pauta nas discussões com o objetivo de construir ações concretas para os formados não somente do curso de LEdoC da UFT/Arraias, mas também para os de outras LEdoCs no Brasil.

5.5 Os maiores desafios do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Arraias

Aqui será apresentada uma síntese dos maiores desafios vivenciados pelos sujeitos da LEdoC. Evidentemente que não é uma tarefa muito fácil trabalhar com formação de educadores, ainda mais quando pensamos a educação que é ofertada nos moldes da sociedade capitalista. Isso porque, trabalhar de maneira contra hegemônica é algo muito complexo, como diz Saviani (2008), principalmente pelo fato da classe dominante não dar importância a uma escola que provoque uma transformação desse *status quo*. Pelo contrário, empenha-se para a manutenção dela em seu poder.

Nesse sentido, são muitos desafios postos à educação da classe trabalhadora:

A impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente (SAVIANI, 2008, p. 255).

E, quando analisamos a escola do campo, a formação do sujeito que vive tanto no processo de escolarização da educação básica como na educação superior, acreditamos que esses desafios se tornam maiores. A legislação prevê que o acesso é para todos, no entanto, há contradições em sua efetivação, justamente pelas características intrínsecas à sociedade.

Essas contradições também são evidenciadas na materialização do curso da LEdoC quanto temos as seguintes situações:

- 1) Dificuldades de acesso à universidade e às comunidades integradoras (transporte);
- 2) Enfrentamentos na conciliação entre o trabalho e o curso de Licenciatura em Educação do Campo;
- 3) Problemas na acomodação no período do tempo universidade;
- 4) Ausência ou inadequação de acomodação no tempo comunidade;
- 5) A construção de proposta de Educação por Alternância que atenda o curso, a formação do indivíduo a partir da realidade dos envolvidos;
- 6) Ausência de recursos financeiros para realização das atividades no tempo comunidade, pois os custos para realização dos encontros são feitos por estudantes e professores; e,
- 7) A falta de oferta de disciplinas no curso para atender os estudantes com pendências.

É possível verificar nessa pesquisa os desafios que o sujeito da classe trabalhadora enfrenta para ter o acesso, a permanência com qualidade no curso. Dessa forma, Saviani (2008) enfatiza que os desafios perante a educação, só será superado se houver uma superação deste modo de sociedade.

5.6 As perspectivas do curso de Licenciatura em educação do Campo da UFT-Arraias

Como já constatado, o curso da LEdoC Arraias/UFT possui diversos enfrentamentos, principalmente por ser novo e estar em busca constante por sua existência e consolidação. No entanto, já conquistou espaços e possui elementos que demonstram sua importância para a classe trabalhadora por possuir/prever/garantir:

- ✓ O acesso do sujeito da classe trabalhadora à educação superior;
- ✓ A proposta do curso de formação de professores via Educação por Alternância além de ser meio um metodológico, pedagógico e epistemológica viabiliza a grande parte da classe trabalhadora estudar e trabalhar;
- ✓ Há elementos em sua materialização que indica uma formação humana pautada na transformação a partir da realidade, isso implica pensar que tal concepção será levada para atuação seja ela no campo ou na cidade;

- ✓ Concebe a teoria e prática numa via de mão dupla na mediação do conhecimento nos tempos/espços de aprendizagem- universidade e comunidade;
- ✓ A efetivação de atividades nos tempos da universidade e nos tempos da comunidade numa perspectiva contra hegemônica;
- ✓ Perspectivas de professores atuando em escolas no campo com formação superior, contribuindo para com os sujeitos que residem no campo;
- ✓ Consolidação do curso de formação de professores para que de fato este se institucionaliza nas universidades e institutos federais; e,
- ✓ O curso em análise recebeu avaliação do MEC (2019) com nota de Excelência, nota 5.0 (numa escala de 1 a 5), fato muito importante diante do momento político delicado.

Comprendemos que a LEdoC não assegura uma formação aos sujeitos em sua totalidade, por apresentar limitações em materialização dadas às condições da estrutura. No entanto, sabemos que sem ela, a classe trabalhadora tão pouco teria a oportunidade de frequentar uma universidade, porque entendemos que a *educação* projetada pela burguesia para seu uso próprio é inseparável do modelo de sociedade burguesa. Ela contribui para amenizar os conflitos, incutir leis e normas, fazer cumprir a ordem e assim, para que os trabalhadores aceitem as relações sociais de exploração às quais estão submetidos (RIBEIRO, 2013, p. 307).

6. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das discussões realizadas na presente pesquisa, foi possível constatar que a educação brasileira é desenvolvida – em muitos espaços e perspectivas – nos moldes dos interesses da lógica do sistema neoliberal, e não consegue ainda ser de fato o principal instrumento para reverter esse modelo hegemônico. Todavia, deve ser compreendida como uma ferramenta de enfrentamento contra o capital que se alastra na sociedade, aumentando o abismo social existente entre pobres e ricos. Esse enfrentamento dar-se-á por meio da reflexão dos sujeitos sobre as condições materiais de sua realidade e ao relacioná-las para compreender e interferir de maneira consciente que não basta conhecer as relações sociais da sociedade capitalista; é preciso intervir nela para que haja transformação social. (MARX, 1973).

Assim sendo, a Educação no Campo deve ser pensada e praticada como uma proposta que possibilita a difusão do conhecimento acumulado pela humanidade, em que estabelece práxis pedagógicas relacionadas a partir dos interesses dos sujeitos do campo, contrapondo-se aos da classe dominante e ao modo de produção capitalista.

A falta de algumas condições basilares para a efetivação da educação de qualidade (como transporte estudantil precário, número insuficientes de professores qualificados, currículo dos programas não ideais às diferentes realidades, quantidade não satisfatória de materiais pedagógicos, problemas com a qualidade na merenda escolar etc.), são características que ainda permeiam a realidade dos sujeitos que vivem no campo. Embora já tenham ocorrido algumas mudanças, a efetivação das políticas públicas ainda não se consolidou para esse espaço, repercutindo negativamente na vida desses sujeitos.

No que concerne aos avanços alcançados, insere-se o curso de Licenciatura em Educação do Campo Educação que, a priori, não resolverá todos os problemas e mazelas que ocorrem na vida da classe trabalhadora do campo. No entanto, constitui-se como uma ação efetiva para o atendimento desses sujeitos, no sentido da acessibilidade de conhecimentos construídos pela humanidade, buscando a consciência de classe, contribuindo para sua emancipação a partir da realidade concreta.

Quando retomamos os questionamentos da introdução desta pesquisa, dentre eles: *Como deve ser a formação de educadores para trabalhar em escolas localizadas no campo?*, as discussões reforçam que a formação de educadores da classe trabalhadora deve ser aquela que permite ao futuro educador uma compreensão teórica sobre a estrutura e

superestrutura da sociedade capitalista e das particularidades das várias realidades do campo brasileiro. Só assim, teremos a possibilidade da difusão do conhecimento a partir da realidade concreta. Desse modo, compreendemos que uma formação pautada nesse viés, com condições materiais adequadas, poderá contribuir para a elevação cultural da consciência de classes do sujeito que vive no campo.

Em relação a quais práticas pedagógicas são necessárias para a emancipação do sujeito do campo diante da sociedade capitalista, alguns pontos são destacados e, nesse sentido, o educador precisa: trabalhar ações pedagógicas que desconstruam conceitos arraigados sobre o sujeito do campo; conceber uma prática educativa em que o sujeito compreenda inicialmente a estrutura e superestrutura da sociedade capitalista; considerar as especificidades do campo em suas condições materiais, e não seus conteúdos; não considerar apenas as especificidades em seus conteúdos, mas que trabalhe com uma concepção que parta do particular para o geral; trazer a possibilidades do sujeito onde as condições materiais sejam mais propícias para sua vida; contribuir para a transformação da realidade e da sociedade; e, valorizar também as culturas do lugar onde o sujeito vive e de demais lugares.

A Educação da classe trabalhadora a partir dessas posturas não só possibilita uma formação mais concreta, como também contribui para a construção de uma sociedade menos desigual.

Em observância aos objetivos desta pesquisa, a Licenciatura em Educação do Campo possui elementos que possibilitam a formação humana numa perspectiva emancipadora que vão, deste a maneira como a proposta é concebida no PPC (2013) do curso, às questões de conduzi-lo em/para sua materialização.

O Projeto Pedagógico Curso (2013) analisado nessa pesquisa aponta aspectos favoráveis à formação de sujeitos da classe trabalhadora do campo, isto é: expressa as expectativas e as particularidades culturais da população camponesa; pauta-se na emancipação do sujeito; abrange a aproximação aos conhecimentos construídos pela humanidade; prevê conteúdos curriculares que possuem como ponto de partida a realidade e vivência dos sujeitos da classe trabalhadora; e, concebe a teoria e a prática como elementos indissociáveis no/do ato educativo.

O curso possui como pressuposto uma formação de educadores ancorada na contextualização e transformação a partir da realidade. Sobretudo, concebe o processo de ensino e de aprendizagem a partir de pressupostos da Educação por Alternância,

evidenciando aspectos de formação humana numa perspectiva emancipadora capaz de interferir na vida dos sujeitos que vivem no e do campo, contribuindo assim para a transformação da sociedade local.

No entanto, é importante dizer também que a proposta do curso em alguns momentos ainda expressa a ideia de fixação do sujeito no campo. Essa concepção de fixação do professor no campo é algo a se refletir, pois pensar nessa perspectiva nos leva ao ruralismo pedagógico na década de 1930 (BEZERRA NETO, 2003, p. 11). É importante salientar que não se trata de uma pedagogia que possibilita o sujeito viver em condições dignas no campo, mas sim as condições materiais que vão refletir sua permanência ou não naquele lugar.

Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa nos permitem tecer algumas considerações sobre os estudantes que compõem a LEdoC. A primeira é que todos são da classe trabalhadora e buscam conciliar as atividades da universidade com aquelas vinculadas a seu trabalho. No que tange a sua composição, origem, perspectivas e interesses, eles são diversos. O curso é composto por negros, pardos, amarelos, brancos e indígenas, de todas as idades, de diferentes municípios e estados, tanto da zona urbana quanto rural. Há uma presença expressiva de quilombolas e de integrantes de movimentos sociais. No que se refere à ocupação, há concursados, contratados – tanto por órgãos públicos quanto por empresas privadas –, assim como há autônomos e os que dependem das bolsas e/ou auxílio para conseguirem estudar.

Quanto ao interesse no curso, há diferentes perfis também, desde aqueles que escolheram as habilitações do curso, como também aqueles que fazem por ser o único formato de curso que poderiam cursar em virtude do local onde moram e/ou de sua ocupação. Enfim, eles são muitos, são “gentes” que estão lutando por dias melhores, pelo trabalho, pelo conhecimento, pela vida. Em suma, essa modalidade de curso é a realidade concreta da classe trabalhadora.

Ao analisar a concepção dos estudantes no que se refere à Educação por Alternância praticada na LEdoC, percebe-se que esta se encontra num processo de construção, pois analisamos que eles compreendem o significado dela para além de alternar espaços e que, inclusive, tecem algumas críticas contundentes em relação ao modelo de “Alternância” praticada no início do curso visto que, naquela perspectiva/propositura, ainda se alternava somente os espaços, e às vezes com pouco ou nenhum tipo de aproveitamento das aulas, como citado por alguns estudantes.

O modelo que o curso adota atualmente, como pontuado pelos entrevistados, permite a dinamicidade da mediação e interlocução/compartilhamento do conhecimento no curso e se aproxima de fato de uma Educação por Alternância. Isso porque, o processo de articulação dos saberes nos TU e TC está se consolidando, possibilitando assim, uma apreensão maior dos conteúdos propostos como, elaborado no PPC (2013) de curso em análise.

Acreditamos, também, que a mediação dos conhecimentos nesses momentos das ações de TU e TC é de construção constante e está tomando direcionamento no processo da prática da Educação por Alternância de fato. Sobretudo, porque as falas dos entrevistados nos evidenciaram as várias tentativas desde a implantação do curso para atendimento do ideário, mesmo diante das condições adversas enfrentadas. Entendemos que é nesse sentido que se constrói elementos que viabilizam a formação humana de um povo tão plural. Assim, o processo de construção da Educação por Alternância torna-se indispensável ao curso, dado que ao longo desses quatro anos de implementação de sua proposta já se visualiza atualmente (2019) uma formação mais sólida para a classe trabalhadora do campo.

Nesse sentido, a Educação por Alternância – mesmo com as dificuldades de questões logísticas para sua efetivação – constitui-se ainda um elemento necessário, viável e poderoso para que o sujeito da classe trabalhadora, maiormente aquela do campo possa “sonhar” e de fato tornar real a educação superior. E, não só seu ingresso como também sua permanência com sucesso, possibilitando ainda que este sujeito concilie trabalho e estudo, especialmente aquele que é servidor público ou autônomo.

Posto isto, a Educação por Alternância – além de ser um meio que facilita grande parte de sujeitos da classe trabalhadora estudar e trabalhar – colabora sobremaneira para a uma formação ancorada nos diversos saberes, na valorização do indivíduo enquanto ser histórico e social. Ou seja, garante uma formação mais humanizada ao mesmo tempo em que vislumbra e proporciona um olhar mais aguçado para as questões da sociedade na qual vivemos, representando um divisor de águas na formação dos povos do campo.

É inegável que o curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilita a classe trabalhadora do campo o acesso à educação superior. No entanto, a expansão de cursos voltados para essa população – que é diversa em vários aspectos – apresenta alguns entraves inerentes ao perfil dos alunos, uma vez que muitos desses estudantes são mães e

pais de famílias que necessitam do trabalho para sua sobrevivência. Diante disso, conciliar o trabalho e estudo é o desafio para muitos para se chegar até o diploma.

As falas dos estudantes sobre a relação entre trabalho e a LEdoC evidenciaram a necessidade de reflexão constante e de realização de algumas ações, principalmente em relação ao desconhecimento de alguns empregadores da dinâmica do curso, maiormente em empresa privada, quando o estudante inicia. Uma questão muito enfatizada nas falas dos estudantes é da falta de interesse dos empregadores em relação a seus empregados estarem cursando ensino. Essa questão fica evidente nos processos de liberação dos empregadores no início do curso e atualmente, visto que, muitos colocavam empecilhos para a saída ou dificultavam o próprio ato de estudar, independentemente da saída. E quando liberavam o trabalhador para os estudos, além da coordenação do curso dispor de uma declaração que estava matriculado e o calendário das aulas, era preciso, muitas vezes, um colega explicar ou até ligar para a UFT no sentido de certificar a veracidade de sua frequência no curso.

Assim, em alguns casos, o estudante deveria escolher entre estudar ou trabalhar. Ou então, quando tentava articular as duas tarefas, não tinha sucesso nos estudos, pois a ausência em determinadas atividades no curso trazia consequências na vida acadêmica, reprovando por falta e/ou por não realizarem as atividades propostas nas disciplinas. Essas situações influenciaram muitas desistências.

Ainda, alguns estudantes relataram não acreditar muito neles próprios e no curso. No entanto, com o tempo, essa visão foi mudada por perceberem que os estudos fazem diferença, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional.

Segundo os relatos dos estudantes, essa realidade só se tornou diferente para a maioria dos estudantes trabalhadores, depois que o curso modificou sua forma de mediar o processo de aprendizagem, principalmente nas comunidades. Isso ocorre no processo de construção da prática de uma Educação por Alternância com a participação dos sujeitos da comunidade, como os momentos de integração do curso com a comunidade por meio das atividades. A ação já estava prevista na proposta do curso, no entanto, somente com sua real efetivação houve a ciência da identidade do curso por parte dos alunos e da comunidade.

Assim, a partir dessas práticas pedagógicas com o envolvimento da comunidade e dos alunos com o curso foi fortalecido, porque atualmente (2019) não é tão burocrática a saída do estudante para estudar, visto que, estabelece-se o diálogo entres as partes

envolvidas com antecedência (para fins de organização), o que torna mais fácil essa negociação.

Em relação aos egressos da LEdoC, analisamos que o número de estudantes que concluíram ainda não é expressivo, pois de acordo com os dados coletados, somente 37 (trinta e sete) sujeitos concluíram o curso. Por outro lado, os egressos revelam que o curso da LEdoC proporcionou contribuições importantes à formação pessoal, uma vez que muitos disseram que hoje têm outra visão da “Educação do Campo”. Nessa nova percepção, compreendem que o campo perpassa a ideia equivocada de “lugar atrasado”, de “povo atrasado”, dentre outros termos negativos e preconceituosos. Entendem que o Campo é lugar de conhecimento, cultura, diversidade, aprendizado e identidade, afinal é o lugar da construção das novas possibilidades.

Quanto à inserção ao mundo trabalho, o curso (e suas especificidades) ainda não está sendo contemplado em editais de seleções e concursos, tanto municipais como estaduais, o que exige uma atenção sobre essas questões por parte principalmente dos interessados.

Diante dos dados apresentados nesse estudo, é possível perceber que a LEdoC se empenha para que de fato sua proposta se materialize de forma satisfatória, no entanto, possui muitos desafios. Ainda, essa pesquisa também nos possibilitou compreender que a educação é condicionada a vários fatores, dentre eles, os que se referem à questão de estrutura e infraestrutura da sociedade.

Assim, entendemos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo apresenta essas condicionalidades bem mais enfáticas para sua materialização por se tratar de pessoas da classe trabalhadora e, ainda, do campo, bem como serem de localidades diversas da sede do campus universitário.

É importante ressaltar que o cenário atual é incerto (2020) pelo fato de algumas políticas públicas educacionais estarem sendo ameaçadas nesses últimos anos e isso, por sua vez, afeta diretamente a consolidação das LEdoCs no Brasil. Entende-se que as lutas da classe trabalhadora foram importantes para a conquista de alguns direitos, no entanto, é preciso mais do que urgente resistir às ações contrárias a essa classe (como foi a extinção da SECADI/MEC), no sentido de pelo menos garantir a conservação de alguns direitos sociais, dentre eles o do acesso (e da permanência) à educação com qualidade.

Nesse desiderato, pode-se dizer que a realização desta pesquisa é de grande importância para compreender melhor a concepção histórica, política e epistemológica na dinâmica de formação de professores para atuarem escolas no campo, além de contribuir

com as discussões sobre os desafios e perspectivas da educação superior no âmbito da Educação no Campo, colaborando assim para com a educação dos sujeitos que tiveram seus direitos negados ao longo da história da educação brasileira. Em síntese, essa tese não tem a pretensão de esgotar a análise em curso, mas suscitar inquietações na busca para a melhoria de sua qualidade.

7. REFERÊNCIAS

AIRES, Helena Quirino Porto. **Um estudo sobre a Pedagogia da Alternância em Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12 n. 47: set. 2012, p. 378-391

Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058>>. Acesso em: 09 de nov. de 2019.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de. **O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da educação do campo**. Tese de Doutorado. Marília: UNESP, 2018. 319p.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação e seus problemas**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

BAREIRO, Edson. **Políticas Educacionais e Escolas Rurais no Paraná – 1930-2005**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2007.

BEGNAMI, João Batista. Experiência das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs do Brasil. In: BEGNAMI, João Batista. **Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: UNEFAB, 2002.

BENTES, Elane do Socorro da Silva. **Os desafios da licenciatura em Educação do Campo no IFPA campus de Abaetetuba/PA**. Mestrado em Serviço Social. Belém: UFP, 2014.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: educação e movimentos sociais: Práticas pedagógicas, desafios e novos rumos. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE NETO, José. (Orgs). **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.177p.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz; BASSO, Jaqueline Daniela. Marxismo, Campo e Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 36-45, jun. 2012. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9451/688>>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do Materialismo Histórico na formação do educador do campo. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 10 n. 38e: ago. 2010, número especial, p. 251-272. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639762>>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016. Educação como direito universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações rurais. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18245/13063>>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 25 de fev. de 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf >. Acesso em: 25 de fev. de 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=3019 >. Acesso em: 25 de fev. de 2019.

BRASIL. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 de fev. de 2019.

BRASIL. **A Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 25 de fev. de 2019.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 25 de fev. de 2019.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta Nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39261-nt-conjunta-03-2016-setec-sesu-secadi-pdf&category_slug=abril-2016&Itemid=30192>. Acesso em: 25 de fev. de 2019.

BRICK, Elizandro Maurício; BORGES, Marcelo Gules. A ideia de área de conhecimento: contribuições para pensar a peculiaridade da formação inicial nas Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC–3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1079-1.pdf>>. Acesso em: 15 de out. de 2019.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt; MOLINA, Mônica Castagna. Estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNB no contexto da expansão da educação superior. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS**, 2016. p. 1723-1746. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_7/7-012.pdf> Acesso em: 25 de fev. de 2019.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt; MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: os elementos para “Transformar (ação) Pedagógica” na Educação Superior. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis/Brasil v. 4, 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6291>>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. vol.16 no. 48, Rio de Janeiro Sept./Dec. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300002>. Acesso em: 02 de fev. de 2020.

CALDART, Roseli. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5). p. 13-52.

CALDART, Roseli. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.) **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a. p. 95-121.

CALDART, Roseli Salet. Apresentação. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

CARVALHO, Maristela Francisco de; SALES, Suze da Silva. Implantação da comunidade integradora do curso de Licenciatura em Educação do Campo no município de Paranã-TO: conquistas, possibilidades e desafios dos alunos remanescentes de quilombolas no acesso e permanência à universidade. In: MOURA, Silvia Adriane Tavares; SALES, Suze da Silva; KHIDIR, Kaled Sulaiman. (Orgs). **Educação do Campo e Pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão**. Goiânia: Kelps, 2016.

CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo e Pesquisa: Políticas, práticas e saberes em questão**. O processo de Implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT no Câmpus de Arraias. Goiânia-GO: Kelps, 2016.

CARVALHO, Raquel Alves de. O processo de implantação do curso em Licenciatura da Educação do Campo na UFT câmpus de Arraias. In: MOURA, Silvia Adriane Tavares; SALES, Suze da Silva; KHIDIR, Kaled Sulaiman (Orgs). **Educação do campo e pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão**. Goiânia: Kelps, 2016.

COSTA, Gelson Kruk da. **Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FLORES, Javier **Análisis de datos cualitativo: Aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho COSTA (Orgs.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. pp. 241-288

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**: Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1o semestre de 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, 2009, p. 67-82. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/2729/2296>>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

FRUTUOSO, Claudinei; PATRÍCIA, Márcia Ângela; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante; MACIEL, Antônio Carlos. Educação do Campo: a inclusão excludente nos assentamentos rurais de Rondônia. **Poiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.2, p. 132-149, jul/dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/29584>>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

- GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: _____. **Concepção Dialética da Educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001. pp. 15-38.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.16, n.47, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 09 de jun. de 2019.
- GOMES, Carlos. **Antecedentes do Capitalismo**. Portugal: Edições Ecopy, 2008.
- GOMES, Darlene Araújo. **Percursos e desafios da licenciatura em Educação do Campo na UFT**. Dissertação de Mestrado. Palmas: PPGE/UFT, 2015.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- GRAMSCI, Antonio. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização, Brasileira, 2001.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 147-174, Outubro-Dezembro, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00147.pdf>>. Acesso em: 09 de jun. de 2019.
- HORACIO, Amarildo de Souza. **Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais: análise do curso de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais**. Mestrado em Educação. Viçosa (MG): UFV, 2015.
- KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Zenaide. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho e educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Alínea, 2011.
- LOPES, Natalia Cristina. **Trajatórias escolares dos licenciandos em Educação do Campo da UFV**. Mestrado em Educação. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2016.

- MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. GT: Filosofia da Educação /17. **Anais...** Reunião Anual da ANPED, 29, p. 1-17, 2006. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf>. Acesso em: 09 de jun. de 2019.
- MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. In: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.
- MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Trad. de João Maia. 4. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1985.
- MARX, Karl. **Prefácio à Contribuição para a crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria, o Sr. Proudhon**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **O Capital: para a crítica da economia política**. Livro I, volume II, RJ: Civilização Brasileira, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. de José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MASSON, Gisele. As contribuições do Materialismo histórico dialética para a pesquisa de políticas educacionais. **IX ANPED SUL**. Seminário de pesquisas da Região Sul, 2012.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.
- MOLINA, Mônica Castagna. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira et al. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 263-290.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39849/24744>>. Acesso em: 05 de mar. de 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 140, p. 587-609, jul.-set., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. de 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 07 de nov. de 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista em Aberto**, v. 24, n.85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/91fd/3314f5d74f93301d36029275be38298d7118.pdf>>. Acesso em: 07 de nov. de 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. 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. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>>. Acesso em: 10 de fev. de 2019.

MOURA, Silvia Adriane Tavares de; MORAIS, Lucinete Aparecida de. Formação de educadores quilombolas e educação do campo: interfaces entre o pertencimento em Arraias-TO. In: VALADÃO, Erasmo Baltazar; ALVES, Denise de Oliveira; QUEIROZ, Norma Lucia de (Orgs.). **Educação Emancipatória e Movimentos Sociais contra hegemônicos**. Curitiba: CRV, 2017.

MUNARIM, Antônio. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. In: **Educação do Campo: identidades em construção**. 2010. Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf>>. Acesso em: 12 de fev. de 2019.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do campo e escola família agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo**. 2002. Disponível em: <www.geocities.ws/claugnas/educacaodocampo.doc>. Acesso em: 10 de jan. de 2019.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2006.

NEGRY MUTA, Ana Pereira. A trajetória da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. **Revista Inter Ação**, 29(1), 25-41. (2007). Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1330/1366>>. Acesso em: 03 de fev. de 2019.

SANTOS NETO, José Leite dos; SANTOS, Alessandra de Sousa dos; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Trabalho e Educação no Sistema Capitalista: Instrumentos de

- efetivação da desigualdade e da dualidade na sociedade capitalista. In: (Org.) **Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. 2. Reimp. Vitória (ES): EDUFES, 2014.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Editora Alínea, 2012.
- NUNES, Klivia de Cassia Silva. Cenário da educação do campo estado do Tocantins. In: **II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e VI Jornada de Educação Especial no Campo**. São Carlos: UFSCar, 2013. v. 1. p. 1-14. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a05-cenario-da-educacao-do-campo-no-estado-do.pdf/at_download/file>. Acesso em: 10 de jun. de 2019.
- OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma R.; MARTINS, Sueli Terezinha F. (Orgs.) **Método Histórico Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51
- OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. Educação do Campo, políticas públicas e movimentos sociais: o papel do Pronera na construção de autonomias relativas. In: FOSCHIERA, Atamis Antônio; CABRAL José Pedro Cabreira; CERQUEIRA, Ozéias Neres de. (Orgs.). **Educação do Campo e o campo de atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO: Pronera, Agroecologia e Camponeses**, 2017.
- ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica no campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.
- PAULO NETO, José. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2012.
- PIMENTA, Alessandro. Educação do Campo e Artes Visuais. Uma introdução. In: SILVA, Hertha Tatiely; GUERSON, Milena (Orgs.). **Artes Visuais na Educação do Campo**. Palmas/TO: EDUFT, 2018.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão. Popular, 2009.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Família Agrícolas na Brasil: Ensino médio e educação profissional**. Tese de Doutorado. Brasília: UNB, 2004.
- QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O processo de Implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18 n. 54 jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/09.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

SAGAE, Erika. **Licenciatura em Educação do Campo**: um processo em construção. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2015.

SALES, Suze da Silva. **Política de Formação de Professores**: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Arraias. Tese de Doutorado em Educação. São Carlos, SP: UFSCar, 2018.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **A Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**: O protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo no UNB. Líber Livro; Brasília, 2012.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em Educação do Campo. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: UFB, 2011.

SANTOS, Leite dos. NETO BEZERRA, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Org.) **Trabalho e Educação**: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549/493>>. Acesso em: 19 maio de 2019.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos; BERTOLDO, Edna. Mészáros e seus contributos para a educação: algumas reflexões. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 147-156, jun. 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/14547/11683>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima**: Contribuições para a escola do campo. Tese de doutorado – Universidade de Brasília, 2018.

SAVIANI, Demerval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 243-267.

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

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 07 de out. de 2019.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. 1ª reimp. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. Setembro/Dezembro de 2017, vol. 21, n.3, pp. 653-662. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 07 de out. de 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 3. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-crítico e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARRAIAS – TOCANTINS: SETOR DE RECURSOS HUMANOS. 2017.

SILVA, Cícero da; MIRANDA, Cássia Ferreira; COVER, Maciel. Licenciatura em educação do campo com habilitação em artes e música: trajetória e desafios na região do bico do papagaio. **Brasil. Rev. Triang.** Uberaba, MG v.10 n.1, p. 73-95 Jan.-Jun./2017. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2186/0>>. Acesso em: 07 de nov. de 2019.

SILVA, Julio Cezar Pereira da. **A formação política do educador do campo: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2013.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **IX Congresso EDUCERE**. 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf >. Acesso em: 07 de nov. de 2019.

SILVA, Lourdes Helena da. Centros familiares de formação por alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. v. 4 n. 8 (2009): 270-290. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/14_centros_familiares_cp8.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Artes e Música**, 2013.

TONET, Ivo. **Trabalho associado e revolução proletária**. 2010. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/TRABALHO_ASSOCIADO_REVOLUCAO_PROLETARIA.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

TONET, Ivo. **A ideologia Alemã**. 2009. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_Ideologia_Alema-Introducao.pdf>. Acesso em: 09 de out. de 2019.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul.-dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809/9044>>. Acesso em: 07 de out. de 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Arraias, 2013. Mimeo.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. UBERABA – MG 2019. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/licenciatura-em-educacao-do-campo>>. Acesso em: 12 de outu. de 2019.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

8. APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **(Resolução 466/2012 do CNS)**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “**Análise dos desafios e perspectivas do curso de Licenciatura em Educação no Campo, campus de Arraias, Estado do Tocantins**”, a qual pretende realizar um estudo sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Arraias, analisando em que medida as condições de sua materialização contribuem para a formação da classe trabalhadora, a ser realizada pela pesquisadora **Helena Quirino Porto Aires** sob a orientação do **Professor Doutor Luiz Bezerra Neto**. Ressalto que as informações fornecidas serão tratadas de maneira totalmente anônima neste estudo, pois tais dados serão analisados de forma global e obedecerá a ética em pesquisa com seres humanos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e se dará por meio de consentimento de gravação de voz e questionários semiestruturados e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a sua identificação. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Universidade Federal do Tocantins, Av. Juraídes de Sena Abreu, s/n - Setor Buritizinho, Arraias - TO, 77330-000, pelo telefone (63) 3653 -3400 ou na Rua Francelino nº 09, Centro na cidade de Arraias – TO, pelo telefone (63) 3653 1934 ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada “**Análise dos desafios e perspectivas do curso de Licenciatura em Educação no Campo, campus de Arraias, Estado do Tocantins**” de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim eu o desejar.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso de trechos da entrevista que concederei e do uso fictício do meu nome para esta pesquisa, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos das minhas informações, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Arraias-TO, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-ARRAIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Doutorado em Educação

Esta pesquisa “**Análise dos desafios e perspectivas do curso de Licenciaturas em Educação no Campo, campus de Arraias, Estado do Tocantins**” é parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-SP-UFSCar. Assim, este formulário destina-se à coleta de dados da Pesquisa de tese da doutoranda **Helena Quirino Porto Aires** sob a orientação do **Professor Doutor Luiz Bezerra Neto**, tendo por objetivo realizar um diagnóstico das características dos estudantes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo habilitação em Artes Visuais e Música, campus de Arraias, da Universidade Federal do Tocantins. Ressalto que as informações fornecidas serão tratadas de maneira totalmente anônima neste estudo, pois tais dados serão analisados de forma global.

Sua participação é muito importante para nós.

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-ARRAIAS

<p>1. Sexo () Feminino. () Masculino.</p> <p>2. Idade _____ anos.</p> <p>3. Município onde mora:.....</p> <p>4. Atualmente, você mora:() Zona Urbana () Zona Rural</p> <p>5. Como você se considera: () Branco (a). () Pardo(a). () preto (a). () Amarelo (a). () Indígena</p> <p>6. Pertence alguma Comunidade Quilombola? () Sim () Não</p> <p>7. Pertence a algum movimento social? () Sim Qual?..... () Não</p> <p>TRABALHO</p> <p>1. Você tem trabalho remunerado? () Sim () não</p> <p>2. Que tipo de atividade você exerce? Qual:.....</p> <p>3. O trabalho que você realiza é) () Empresa pública () Empresa privada () Autônomo () Outro. Qual.....</p> <p>VIDA ACADÊMICA – UNIVERSIDADE</p> <p>1. Como ficou sabendo do curso de Licenciatura em Educação do Campo? () Pela rede social () Por um amigo(a) () Por um parente () Propagando institucional () Rádio () Televisão () Outra. Qual:.....</p> <p>2. Que motivos levaram você fazer esse curso de Licenciatura em Educação do Campo: () Para obter um certificado de um curso superior. () Para me aperfeiçoar e continuar atuando como professor () Para obter um emprego futuramente. () Porque gosto de Música. () Porque gosto de Artes. () Porque me identifico com a proposta do curso. () Porque não consegui fazer outro curso. () Outra.Qual?.....</p> <p>3. Você faz parte de qual comunidade integradora? () Arraias () Paranã () Monte Alegre () Taguatinga</p> <p>4. Você está gostando do curso de Licenciatura em Educação do Campo? () Sim. Porque?..... () Não. Porque?.....</p>	<p>5. O que você mais gosta no curso? Por que?</p> <p>6. O que você não gosta? Por que?.....</p> <p>7. Como você avalia o curso de Licenciatura em Educação do Campo? () É um curso muito bom, que possibilita meu crescimento pessoal e profissional. () É um curso que não servirá para minha profissão () Outro. Especifique:.....</p> <p>8. Você já trancou matrícula nesse curso? () sim () Não</p> <p>9. Se você trancou, qual o motivo? () Por impedimento financeiro ou trabalho () Por impedimento de saúde () Por maternidade () Não identificação com o curso () Por motivo de mudança () Outro</p> <p>10. Você já reprovou em alguma disciplina? () Sim. Quantas? () Porque?.....</p> <p>() Não.</p> <p>11. Onde você fica no tempo universidade: () Na própria universidade (alojamento). () Em casa de parentes. () Em casa alugada. () Retorna para sua casa todos os dias. () Outra. Especifique.....</p> <p>12. Se o curso não fosse ofertado pela proposta da Educação por Alternância, você o faria? () Sim. () Não. Porque?.....</p> <p>13. Você pretende exercer a função de professor depois que concluir o curso? () Sim () Não. Porque?.....</p> <p>14. Você recebe/recebeu alguma bolsa de estudos? () Sim () não Qual:.....</p> <p>15. Se não tivesse a bolsa de estudos, você estaria cursando o curso? () Sim Não () Porque?.....</p>
---	--

APÊNDICE III: ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS – ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Doutorado em Educação

Esta pesquisa “**ANÁLISE DOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO CURSO DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO NO CAMPO, CAMPUS DE ARRAIAS, ESTADO DO TOCANTINS**” é parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-SP-UFSCar e terá como um dos instrumentos de coletas de dados para o seu desenvolvimento a entrevista. Assim, esta entrevista destina-se à coleta de dados da Pesquisa de tese da doutoranda **Helena Quirino Porto Aires** sob a orientação do **Professor Doutor Luiz Bezerra Neto**, tendo por objetivo realizar um estudo sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins, analisando em que medida as condições de sua materialização contribui para a formação da classe trabalhadora. Ressalto que as informações fornecidas serão tratadas de maneira totalmente anônima neste estudo, pois tais dados serão analisados de forma global e atenderá os princípios éticos de pesquisa com seres humanos.

Sua participação é muito importante para nós.

Primeira parte: Aspectos gerais sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo

1. Você acredita que o curso de Educação do Campo contribui para emancipação da classe trabalhadora do campo? Caso, sim. De que forma?
2. Como você avalia a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música?
3. Como você visualiza o curso de Educação do Campo para sua formação pessoal e profissional nessa perspectiva das habilitações em Artes Visuais e Música?
4. Como pretende contribuir com a sua comunidade (assentamento, movimento social ou outros) através deste curso?

Segunda parte: A prática da Educação por Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo

1. Para você o que significa a Educação por Alternância pedagógica no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
2. Você participa das atividades nos Tempo Comunidade? Como? Onde?
3. Como acontece a Educação por Alternância no curso de Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
4. Que atividades são desenvolvidas no Tempo Universidade?
5. Que atividades são desenvolvidas no Tempo comunidade?
6. Qual a relação que as atividades do tempo universidade com as atividades do tempo comunidades?
7. De que forma você pensa que deveria acontecer a Educação por Alternância na prática?
8. Que pontos precisam ser melhorados para que de fato aconteça a Educação por Alternância de forma plena?
09. Que contribuições a Educação por Alternância trouxe para você enquanto trabalhador?
10. Quais os maiores desafios/dificuldades que você vivenciou durante a realização da alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
11. Que sugestões você apresentaria para melhor realizar a Educação por Alternância no curso?

Terceira parte: O trabalho dos estudantes e o curso de Licenciatura em Educação do campo

1. De que forma você articula trabalho com as aulas e atividades do curso?
2. Como você avalia o processo de estudar e trabalhar, simultaneamente, nesse curso?
3. Que condições você pensa que a universidade deve oferecer para o(a) estudante que trabalha?
4. Como o empregador vê você enquanto estudante do curso de Educação do Campo?
5. Como acontece a negociação enquanto assalariado (empregado) e o seu empregador nos Tempos Universidade?
6. Quanto aos seus vencimentos, são descontados algum valor no Tempo Universidade?
7. Que contribuições o curso de Licenciatura em Educação do Campo traz para você enquanto trabalhador?

Quarta parte: Perspectivas dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo

1. Há quanto tempo você é formado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
2. Você atua na área da Educação do Campo? Em que área?
3. Você tem conhecimento se os editais de seleções e concursos públicos são contemplados o curso de Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música?
4. Que contribuições o curso de Licenciatura em Educação do Campo traz para você enquanto pessoa e profissional da Educação do campo?