

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFT: PERSPECTIVAS DOCENTES

Darlene Araújo Gomes¹
Idemar Vizolli²
Jocyléia Santana dos Santos³
Adriana Demite Stephani⁴

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada relata o processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) nos *campi* de Arraias e Tocantinópolis e os percursos, desafios e práticas de docentes que participaram desse processo. Através da análise das narrativas destes sujeitos, procurou-se identificar as bases legais, epistemológicas e pedagógicas que fundamentam a LEdoC, assim como, a concepção de Educação do Campo que norteia a práxis educativa nos *campi*. A metodologia utilizada para coleta de dados foi o registro da história oral, que se situa na perspectiva da abordagem qualitativa. Em conformidade com os procedimentos desta abordagem, confeccionou-se um roteiro de entrevistas com questões pré-estabelecidas, no intento de ouvir os docentes sobre seu protagonismo no processo de construção da LEdoC. As entrevistas foram transcritas e incorporadas ao texto para apreender dos relatos, suas trajetórias e percepções sobre o contexto em que atuam. Desvelou-se que o curso privilegia a cidadania e a inclusão social, colocando os sujeitos do campo no processo produtivo com justiça, bem estar social e econômico e que a sua materialização demanda de seus executores novas posturas, frente aos conflitos e enfrentamentos de se colocar os objetivos da Educação do Campo em prática.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo; Implantação; UFT; Docentes.

CONSTRUCTION IDENTITY OF THE LICENTIATE COURSE IN RURAL EDUCATION IN THE UFT: TEACHERS PERSPECTIVES

ABSTRACT

The research presented here reports the implementation process of the Licentiate Course in Rural Education (LEdoC) of the Federal University of Tocantins (UFT) in the campuses of Arraias and Tocantinópolis and the paths, challenges and practices of teachers who participated in this process. Through the analysis of the narratives of these subjects, the objective is to identify the legal, epistemological and pedagogical bases that base the LEdoC, as well as, the concept of Rural Education that guides educational praxis in campuses. The methodology used for data collection was the oral history record, which is situated in the perspective of the qualitative approach. In accordance with the procedures of this approach, a script of interviews with pre-established questions was prepared, in the attempt to listen to the teachers about their role in the process of construction of the LEdoC. The interviews were transcribed and incorporated into the text to learn from the reports, their trajectories and perceptions about the context in which they act. It was revealed that the course privileges citizenship and social inclusion, placing the subjects of the field in the productive process with justice, social and economic well-being and that its materialization demands from its executors new postures, in the face of conflicts and confrontations of putting the Rural Education objectives in practice.

Keywords: Licentiate course in Rural Education; Implantation; UFT; Teachers.

1. Introdução

O presente artigo analisa o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Tocantins –UFT, nos *campi* universitários dos municípios de Arraias e Tocantinópolis, sob a perspectiva de alguns de seus docentes protagonistas. Trata-se de um texto que resulta de pesquisas vinculadas a grupos de estudo do Mestrado em Educação da UFT⁵, e pretende desvelar os percursos, desafios e práticas de docentes que participaram de tal implantação. Por meio da análise das narrativas destes sujeitos, objetivou-se identificar as bases legais, epistemológicas e pedagógicas que fundamentam a LEdoC, assim como, a concepção de Educação do Campo que norteia a práxis educativa nos *campi*.

Os cursos de LEdoC tem por primícias preparar educadores para atuarem nas escolas de Educação Básica do Campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E, como bem pontua Caldart (2015), o exercício da docência nesses cursos visa a gestão de processos educativos escolares e a gestão dos processos educativos comunitários.

A materialidade dos cursos da LEdoC configura uma realidade recente nas políticas públicas destinadas à Educação do Campo. Originou-se das reivindicações dos movimentos sociais do campo e constitui-se um desafio àqueles que acreditam na superação do modelo disciplinar do currículo, bem como, buscam colocar em prática uma formação multidisciplinar em regime de alternância pedagógica.

Segundo dados do IBGE/2010, existem 29.852.986 de pessoas vivendo no campo, o que representa 15,65% da população. No Tocantins, 293.212 mil, ou seja, 21,19% da população, percentual maior que a média nacional que é 15,65%. No que se refere à escolaridade, enquanto na zona urbana a população de 15 anos ou mais apresenta uma escolaridade média de 7,3 anos, na zona rural esta média corresponde a 4 anos.

De acordo com Vizolli (2014), o Tocantins conta com baixos índices de escolarização e as políticas públicas de educação têm ocorrido de forma descontinuada e, muitas vezes, não atendem à perspectiva dos jovens camponeses, por não considerar o lugar, a cultura e a forma de produção do campo. Os indicadores de analfabetismo⁶ atingem 21% da população, enquanto no Brasil este índice é em torno de 15%. Segundo o Relatório de análise ambiental e socioeconômica do Norte do Estado⁷, essa região apresentou um número de analfabetos, entre a população de 10 anos de idade, de 20,7%; uma média entre 17,3% e os 30,4% de populações urbanas e rurais analfabetas.

Esta situação requer, além de política de expansão da rede de escolas públicas que ofertem todas as etapas da educação básica no campo, a correspondente oferta de trabalho docente com formação adequada e que desenvolva práticas educativas que elevem a melhoria da qualidade de vida da população do Estado.

Com base nesses propósitos, os *campi* da UFT, nos municípios de Arraias e Tocantinópolis, buscam consolidar, continuamente, compromissos com a melhoria do nível de escolaridade no Estado e, em especial, nas regiões onde estão localizadas, ofertando uma educação inclusiva, com ações voltadas para os povos que vivem no e do campo, por meio da criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, aprovado em 2012 e implantado em 2014 nos *Campi* de Arraias e de Tocantinópolis.

Levando em consideração esse novo contexto de formação docente para o campo, faz-se pertinente, para melhor compreender o processo de implantação da LEdoC nesses *Campi*, ouvir alguns de seus protagonistas. Nesses propósitos, a pesquisa que apresentamos aqui, desenvolveu-se por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico dos

curso de LEdoC e de realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professores que participaram da implantação do curso. Optou-se, também, pela metodologia da História Oral, na perspectiva da abordagem qualitativa.

Buscamos incorporar nas discussões, as expectativas, os desafios e os enfrentamentos na efetivação da LEdoC, como uma nova possibilidade de formação de educador, cuja práxis esteja atrelada a uma integração plena do conhecimento e da vida, que não constituem finalidades, mais processos contínuos, e requer outros estudos, outras caminhadas.

2. Escolhas teórico-metodológicas

Em um percurso teórico-metodológico inspirado na história oral (THOMPSON, 1998; ALBERTI, 2005; SANTHIAGO, 1998; SANTOS, ARAÚJO, 2007), na perspectiva da abordagem qualitativa, a pesquisa ocorreu em dois momentos. No primeiro, realizamos a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) da LEdoC dos *campi* de Arraias e Tocantinópolis, no intuito de identificar elementos, proposições e estratégias para a formação de educadores do campo.

No segundo momento, realizamos entrevistas semiestruturadas, para apreender, das histórias narradas pelos sujeitos entrevistados que estão vivenciando o processo de implantação do Curso, as percepções, os desafios e enfrentamentos encontrados na materialização – na academia – de um novo modelo de construção e apropriação do conhecimento.

Os sujeitos desta pesquisa são cinco professores da UFT que participaram do processo de implantação do Curso de Licenciatura de Educação do Campo, nos *Campi* de Arraias e Tocantinópolis e tentou-se apreender dos seus relatos, os percursos e desafios encontrados na materialização dessa política pública, assim, como a concepção que possuem sobre a Educação do Campo e os itinerários formativos constituídos no Curso.

A história oral busca além da compreensão do objeto da pesquisa, visto que tem uma preocupação ética com seus informantes, que se assumem como sujeitos, os quais, efetivamente, colaboraram com o trabalho da autora. Para tanto, são identificados com os seus nomes no corpo do texto, criados a partir das entrevistas.

Importante ressaltar que a realização de entrevistas não pode ser confundida com a história oral, sendo esta apenas o seu primeiro passo. Ao selecionarmos os nossos interlocutores, construímos um roteiro para nortear as entrevistas, que, segundo orientações de Alberti (2005, p. 98), deve ser elaborado “a partir de um cruzamento da biografia do entrevistado, com o roteiro geral, considerando-se as inter-relações entre o caso daquele sujeito e o tema geral da pesquisa”. Lembramos que nesta fonte o documento não é colhido, mas produzido dialogicamente, a partir do estímulo do investigador.

Oliveira (2005, p. 94), afirma que esta metodologia “recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa a memória coletiva, pois, na medida em que cada indivíduo conta a sua história, se mostra envolta num contexto sócio histórico que deve ser considerado”. Nesta perspectiva, apresentamos os sujeitos da pesquisa, nos detendo no recorte temporal de suas experiências profissionais no magistério superior.

Como suporte para as entrevistas, utilizamos o caderno de campo para os registros de observações sobre os procedimentos adotados nas entrevistas, ou problemas ocorridos durante sua realização.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Para Thompson (1998, p. 146-7), a gravação de uma entrevista:

[...] é um registro muito mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro simplesmente escrito. Todas as palavras estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto. [...] à diferença do texto escrito, o testemunho falado jamais se repetirá exatamente do mesmo modo.

A transcrição é um processo de gravação da entrevista, que é um registro literal desta e transforma objetos auditivos em visuais. Após a gravação, passamos para a textualização, um processo mais analítico, onde buscamos interpretar o que foi dito pelos entrevistados e construir um texto a partir de reordenações e reorganização de ideias apresentadas nos diferentes momentos da entrevista, reproduzindo as falas de forma fidedigna.

De acordo com Santhiago (2008), o historiador oral não recolhe aquilo que já é latente, mas busca estimular de forma participante, o desdobramento do texto, sendo este, o resultado do seu trabalho, ativo e colaborativo, e não uma mera retrospectiva histórica. O autor afirma ainda que, o historiador não precede a materialização da memória, mas atua como recriador, autor do documento que precisou da cooperação do outro para construir um discurso.

Após serem gravados, os testemunhos foram textualizados e enviados aos entrevistados para apreciação e realização de ajustes que considerassem necessários. Depois da devolutiva, transformamos os relatos em texto, e incorporamos alguns recortes ao trabalho, a fim de historiar a implantação da LEdoC da UFT.

A princípio, pensamos que o recorte histórico muito recente não atenderia aos requisitos para a escolha de tal metodologia, porém, concluímos que este momento precisa ser registrado, e as narrativas dos sujeitos protagonistas poderão, no futuro, ser referência para novos percursos e novas caminhadas na implementação da LEdoC.

Assim nos posicionamos por compartilhamos o entendimento de Delgado (2003, p. 10), para quem “o olhar do homem no tempo e através do tempo, traz em si a marca da historicidade. São os homens que constroem suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história”.

Neste sentido, o paradigma da Educação do Campo é uma construção histórica contemporânea. Dessa forma, faz-se necessário “dar voz” aos sujeitos que a estão edificando, metaforicamente, “tijolo a tijolo”. Nesta construção, nos perguntamos sobre os desafios e enfrentamentos que tiveram que transpor, frente à realidade do campo no contexto da sociedade brasileira, mais especificamente no Estado do Tocantins.

2. Licenciatura em Educação do Campo em Foco

A LEdoC é um novo curso da graduação e vem sendo implantado nas universidades públicas brasileiras com apoio do Ministério da Educação (MEC), via Edital de chamada pública do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Esse programa foi aprovado pelo MEC em 2006, coordenado e executado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com a colaboração da Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A proposta da LEdoC foi elaborada pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) ou Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) e sua implantação ocorreu em 2007 por meio de projeto piloto sob a coordenação de quatro universidades federais: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia

(UFBA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Em anos seguintes (2008, 2009 e 2012), foram lançados editais convocando as IES públicas do país para enviarem projetos⁸ para seleção.

As propostas selecionadas recebem do MEC (via o PROCAMPO) uma estrutura inicial para o funcionamento dessas licenciaturas que, posteriormente, tornam-se cursos regulares mantidos pelas instituições que tiveram seus projetos aprovados nos editais.

Atualmente, houve um aumento significativo de instituições públicas que ofertam o curso, ultrapassando o número de 40 (quarenta) que enfrentam os desafios de sua implantação.

Em estudos realizados sobre a Educação do Campo e políticas públicas, Santos (2009) pontua alguns desafios que potencialmente trariam as condições para incorporar o protagonismo dos movimentos sociais na conquista do direito a uma formação específica em nível superior para os camponeses e camponesas.

O primeiro desafio refere-se ao próprio reconhecimento dos camponeses e seus movimentos como produtores de novas formas de conhecimento pelas universidades, que ultrapasse a simples percepção do senso comum sobre a importância da valorização dos saberes populares. Para autora, essa é uma questão a ser enfrentada e para tanto, propõe a seguinte reflexão:

Afinal, se os movimentos sociais camponeses, pela sua práxis tornaram-se capazes de propor novas políticas e novas formas de política, porque este acúmulo encontra tantos obstáculos ao reconhecimento e legitimação como conhecimento ou como tecnologia? Reconhecido e legitimado pelas universidades, pelas escolas públicas de educação básica? (SANTOS, 2009, p. 88).

No entendimento da autora, cabe às políticas públicas, que foram viabilizadas pela

organização e capacidade elaborativa dos movimentos sociais, o desafio de incorporar determinados conhecimentos já produzidos nas suas práticas laborais e incidir com outros conhecimentos que os permita compreender os complexos processos sociais, econômicos e políticos da sociedade” (SANTOS, 2009, p. 88).

Afirma, ainda, que os sujeitos coletivos do campo desejam tornarem-se autônomos na busca e produção do conhecimento, o que exige uma concepção de educação e de universidade diferente daquela posta nas instituições.

O segundo desafio posto por Santos (2009) diz respeito à contradição existente entre especificidade e universalidade. Na proposição da LEdoC, os movimentos sociais incorporaram a cultura desenvolvida no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no que se refere à entrada de turmas específicas. A entrada coletiva, que já se encontra como prática estabelecida no âmbito do programa e, recentemente, na LEdoC, está de acordo com a concepção de direito que a move, porque os “camponeses e camponesas e suas organizações constituem-se sujeitos coletivos de direitos, e assim querem institucionalizar-se” (SANTOS, 2009, p. 89).

A autora reflete sobre a legitimação da entrada coletiva de determinados grupos sociais que foram negados historicamente do acesso ao ensino superior e reconhece que a LEdoC deu um passo à frente na estratégia desses coletivos sociais, na medida em que:

pressionaram o sistema de Educação Superior e as próprias universidades por meio da pressão massiva sobre o sistema, atuando na perspectiva constituinte. [...] o movimento que faz a Educação do Campo é para que a universidade seja mais pública, seja mais universidade numa acepção ampla do conceito (SANTOS, 2009, p. 91).

Dessa forma, a materialidade da LEdoC se assenta nas reivindicações dos movimentos sociais, o que caracteriza o terceiro desafio abordado pela autora, que se encontra no próprio protagonismo destes e na sua relação com as políticas públicas do Estado.

Para Santos (2009), há de se pensar em políticas de educação contra-hegemônicas, que afirmaria a universidade não abstrata, não uniforme, mas que reconheça que existem novas culturas educacionais que vem da práxis social. Para tanto, o Estado precisa rever o padrão geral da organização do ensino culminando na formação de educadores, o que, na visão da autora, ainda possui muitas resistências. E, para ela, essa mudança só ocorrerá se houver o reconhecimento público das proposições de políticas públicas no campo da Educação do campo, vivenciadas nos últimos dez anos no Brasil, “como ampliação daquilo que o PRONERA inaugurou, qual seja o Programa Saberes da Terra e a própria Licenciatura em Educação do Campo, colocou o debate sobre a Educação do campo em outro patamar no âmbito na disputa pela hegemonia” (SANTOS, 2009, p. 92).

A LEdoC desponta como uma garantia da efetivação de uma verdadeira democratização da educação pública. Na busca de valorizar o espaço campesino na construção desse projeto educacional, reconhece na Educação do Campo e nos processos formativos e culturais desse contexto, as práticas que lá estão, e que, por meio de seus sujeitos, vêm realizando significativas conquistas.

De acordo com Barbosa (2012, p. 248),

[é] no contexto de crise de hegemonia da universidade pública, quando o paradigma científico dominante apresenta brechas e fissuras, que a LEdoC, representando a ocupação do território universitário pela classe trabalhadora do campo, pretende atuar com uma práxis contra-hegemônica para forjar um educador que, consciente da situação de opressão a que a sociedade capitalista o submete, seja capaz de lutar pela libertação e emancipação dos povos do campo, na e pela superação da contradição opressor-oprimido, enquanto cria uma possibilidade de educação para além do capital, fundada em novos princípios, lógicas, valores e sentidos.

Os cursos de formação de educadores do campo, desenvolvidos pelas universidades, na perspectiva dos movimentos sociais, devem estar vinculados a um projeto político de transformação social, comprometidos com a função social de produzir conhecimento enquanto possibilidade da emancipação humana. À universidade cabe o desafio de repensar seu fazer pedagógico, ainda que não represente uma total mudança de paradigma. A oferta de cursos de nível superior direcionados aos povos do campo representa um reforço às contradições coexistentes dentro da universidade (MOLINA; SÁ, 2011).

4. Narrativas docentes

Os entrevistados, ao narrarem a realidade vivenciada sob sua ótica, revelam toda a trama do real em que foi forjada a sua história de vida, pessoal e profissional, e que, por

vezes, se constituem um amálgama da sua própria existência. Neste caso, é pautada nos ideais e comprometimento da construção de um novo projeto de desenvolvimento do campo, que perpassa pela formação de professores em uma Licenciatura específica para a Educação do Campo, o que pode ser constado na fala do Professor Oliveira⁹:

Eu tive muito contato com os sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e com a Federação da Agricultura Familiar, a FETRAF, então... sempre com a postura de defender o campesinato, sempre com a postura contrária ao agronegócio. E ideologicamente, sempre assumi essa linha e foi essa trajetória de combate ao agronegócio, latifúndios, de defesa da reforma agrária que me trouxe para a Educação do Campo.

Educação do Campo como instrumento inclusive de reforma agrária. É que nós compreendemos que não existe reforma agrária sem ter Educação do Campo e não existe Educação do Campo sem pensar em reforma agrária. Não podemos pensar um curso de Educação do Campo sem defender a reforma agrária, sem pensar na reforma agrária. É inviável.

Diante de uma educação que foi pensada para tirar as pessoas do campo, uma educação que foi feita justamente para consolidar o latifúndio no Brasil, para fortalecer ideologicamente do coronelismo presente. Que é do respeito aos coronéis de terras, donos de terras, do respeito ao latifúndio, como propriedade privada, que não pode ser tocada. Então, essa educação hegemônica, essa educação vai para as escolas, ela vai para todo lugar e a Educação do Campo quer romper com isso. Então nessa linha, justamente nessa linha, que por eu pensar assim, que venho... buscar entrar no Curso de Educação do Campo (OLIVEIRA, 2015).

O envolvimento de Oliveira (2015) com as questões agrárias, desde a sua juventude, repercute na sua concepção de educação voltada para a população camponesa, num contexto de luta contra as forças hegemônicas. Este posicionamento nos remete a Fernandes e Molina (2004, p. 13), quando ele afirma que:

[...] o paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária. Afirmamos que esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil. Desse modo, a Educação do Campo não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais. Era necessária a sua espacialização para as regiões, para as comunidades da agricultura camponesa.

A professora Santana¹⁰ nos conta que atua na UFT, *campus* de Arraias, desde 2010, e seu primeiro contato com populações rurais se deu quando fazia a graduação, em 1999, período em que teve experiências em assentamentos rurais, onde pesquisava sobre a educação ofertada nestes locais. Nesta época, já percebia a importância de se ofertar uma educação diferenciada para a população do campo, que atendesse às suas especificidades. Santana (2015), relembra:

[...] Teve um outro projeto lá no Ceará, a gente tinha assentamento do MST e tinha também muito forte, mas não era assentamentos, mas o programa Cédula da Terra. Funcionava assim: O Estado financiava a compra da terra e você, depois de um tempo, pagava para o Estado. Era muito conturbado essa relação, porque já tinha passado mais ou menos uns 10 anos, e as pessoas iam começar a pagar pelas terras. As pessoas não tinham criado uma subsistência, não tinha sustentabilidade nesses lugares. Alguns tinham vendido a terra, então foi uma situação muito conturbada no Estado, porque virou uma tensão. E aí? E agora? Passaram os 10 anos, e agora que vamos fazer? Aí a questão da escola, da educação, a relação com o programa uma relação muito tensa...

Então, nós da Universidade, fomos pesquisar esse tempo por causa da implicação na vida das pessoas. E aí, o que a gente estava vendo? Toda uma confluência desfavorável para a vida dos povos do campo. Um programa como esse, de financiamento de terra *no campo*... Muito complicado (SANTANA, 2015).

Ao rememorar suas experiências no início da sua formação acadêmica, Santana (2015) nos conta como foi forjando a sua concepção de Educação do Campo. Demonstra orgulho por, desde o início da sua formação acadêmica, estar envolvida em pesquisas e atuação pedagógica junto à população camponesa. No decorrer da entrevista, conforme avança a narrativa, apreendemos que Santana ainda traz consigo as aprendizagens sobre contextualização e interdisciplinaridade, das aulas observadas no espaço físico do açude, com os trabalhadores que lá estavam.

O professor Pimenta¹¹ atua no magistério superior há 10 anos e em 2013, veio “redistribuído” da Universidade Federal do Piauí (UFPI) para a UFT, *campus* de Arraias. Na UFPI, já trabalhava com a Educação do Campo, quando, em 2008, a universidade participou do edital do Procampo. No *campus* de Arraias, atua na LEdoC desde 2013, como coordenador de curso e professor. Ministra disciplinas ligadas à Estética, Teoria da Arte e Fundamentos da Educação. De acordo com Pimenta (2015), a Educação do Campo deve buscar:

o diálogo da cultura local com a cultural universal é possibilitar então uma formação crítica. Resgate só da cultura local não dá pensamento crítico a ninguém! Só dá eugenismo, só dá hipervalorização descontextualizada da cultura local. Inversamente também, se você tiver uma formação extremamente universalista da cultura local, você não tem o olhar para a cultura local, [...] a cultura local se perde, especialmente aquilo que ainda não está registrado, que nós encontramos nos testemunhos e em práticas sociais que vão se perdendo.

A professora Messias¹² chegou ao *campus* da UFT de Arraias no início de 2014, no período da divulgação do vestibular para o ingresso da primeira turma da LEdoC, e está vivenciando o processo de implementação do curso. A professora nos revela que exercer o magistério na LEdoC é uma realização pessoal e profissional, porque vai ao encontro com suas experiências de militância com o movimento ativista. Considera que a sua atuação na militância nesses movimentos facilita a compreensão da diversidade, assim sintetizada:

Quando eu vim para fazer o concurso aqui na LEdoC, me encantou, porque vinha ao encontro das minhas vivências junto com os povos do campo, com as comunidades quilombolas: nas minhas pesquisas no doutorado com as folias, com as festas do divino... que é com os povos do campo (que eu admiro e que me encanta!)

Eu reencontrei teoricamente com isso, com essas leituras. Até por que eu não tinha tanto [...] a leitura dos teóricos da Educação do Campo. E aí então, acho que junto essa questão da minha vivência anterior, da minha militância, com o projeto político pedagógico do curso, que eu acho interessante, que admiro e que gosto! (MESSIAS, 2015).

A narrativa de Messias é permeada de pontos de confluência que agregam as suas perspectivas profissionais e pessoais e demonstra uma relação estreita com o estado do Tocantins e valorização da cultura local. Conforme delinea o “mosaico” que estabelece a sua relação com a Educação do Campo, ela incorpora nuances da vida pessoal e profissional.

A professora Almeida¹³ ingressou na UFT, *campus* de Tocantinópolis, em 2010, como docente no curso de Ciências Sociais. Foi ministrando as disciplinas de Movimentos Sociais, Desenvolvimento Regional e Geografia da Amazônia que a levou a conhecer a realidade do Estado do Tocantins.

Os entrevistados revelam as suas trajetórias à luz das dimensões pessoais e profissionais de cada um, e enunciam a relação de pertencimento ao projeto de Educação do Campo. Dessa forma, o pensar dos sujeitos, desvelados pela linguagem escrita, constitui-se o substrato para o entendimento do que foi experienciado por estes, e que não pode ser transmitido a outrem, se não for pela sua significação. A esse respeito, Thompson (1998, p. 305) salienta que, “à medida que se escreve, tem-se consciência das pessoas com quem se conversou; hesita-se em atribuir a suas palavras significados que eles recusariam”.

Embora a implantação da LEdoC nos *campi* de Arraias e Tocantinópolis tenham ocorrido no ano de 2014, este processo foi marcado por diferentes ocorrências referentes ao contexto situacional.

Santana (2015), ao assumir a docência na UFT de Arraias, constatou que na universidade havia um grupo de professores que discutiam e pesquisavam sobre a Educação do Campo. Nas discussões travadas para os encaminhamentos e construções da proposição do curso, ficou definido que o mesmo deveria atender as peculiaridades da população rural da região, definiram então que seria na área de Artes. Santana (2015) explica:

Porque aqui na região nós temos um parque artístico e cultural riquíssimo, nós percebemos isso e nos indagamos: *olha, vai que com que esse curso, essas coisas, elas vão vir à tona, as pessoas vão conseguir construir mais a questão da identidade*, porque aqui na região, a população é de descendência quilombola, é uma questão de reconhecer as músicas, os saberes, as produções e os fazeres dessa população. Eu acho que foi mais assim por um *gostar* dessas riquezas nossas, e ver que isso é uma possibilidade educativa, não só a educação, formação de professor pedagogo, mas o professor de música. Da questão da necessidade de formar professores em música, e não é formar o músico bacharel que vai tocar um instrumento, mas um professor que tem um capital cultural. (grifos nossos)

Santana (2015) lembra que estas discussões se davam também com um grupo de professores do *campus* de Tocantinópolis, pois a intenção era que ambos os *campi* respondessem ao edital do Procampo, com uma mesma proposição de curso.

Outro ponto importante destacado por Santana, refere-se à perspectiva identitária da população campestre da região de Arraias, onde há predominância das comunidades quilombolas. Na compreensão da professora, para além da garantia do direito à educação superior, dos sujeitos coletivos que compõem a população do campo, o curso possibilita, em sua área de formação, a valorização da riqueza cultural minifista dessas comunidades.

Messias (2015) faz muitas indagações sobre a condução do curso, demonstrando ter muitas questões a esse respeito – próprias de quem está vivenciando o novo:

A região de Arraias possui uma diversidade cultural extraordinária. O curso abre muitas possibilidades. Mas tem também os desafios. Muitos desafios... Tem essa questão, do sujeito, dos personagens que vêm para o curso. Isso tem muito a ver. Como esse curso vai ser implementado? E aí são muitos desafios que a gente vai enfrentando... Se nós vamos seguir o projeto do curso, que é um curso que deve primar da diversidade dos povos do campo ... Que deve levar em conta a diversidade do campo, os saberes do campo, o modo de viver da sua população, o modo de ser de viver de trabalhador [...]. Então, isso é um grande desafio, porque aí vem pessoas para o curso, que elas não [...] não têm essa relação de proximidade, de diálogo. Tem a concepção do campo como lugar do atraso, lugar onde as pessoas não têm saberes... E aí penso que tem ainda um outro agravante, que é a questão do Tocantins. Muitos dos professores... profissionais que vem para cá (claro que existem as exceções), mas muitas pessoas que vem para esse Estado, vem com a concepção extremamente pejorativa do lugar. Como um lugar que não tem cultura, em que o povo não tem saber. Vem com uma concepção muito hierarquizada de relacionamento, o que torna a situação ainda mais grave na LEdoC. Fica difícil o diálogo. O diálogo horizontal, que é importante, onde eu me abro para as culturas, para o diferente (MESSIAS, 2015).

Messias demonstra ao mesmo tempo entusiasmo e muitas inquietações. Confere à LEdoC um eminente potencial na disseminação do conhecimento, na legitimação do direito dos povos do campo à uma formação específica, no reconhecimento dos valores, da cultura, da identidade desses coletivos sociais. Porém, ressalta que os desafios são muitos, tanto no que diz respeito de se colocar em prática as ações delineadas no PPC, quanto na composição da equipe de professores que está se constituindo para o curso. Muitos possuem uma visão equivocada da proposição do mesmo, dificultando o diálogo com os sujeitos do campo.

Em Tocantinópolis, o processo de implantação da LEdoC não se deu de forma tranquila. Foram expostos os conflitos e tensões existentes tanto no interior do *campus*, quanto nas suas relações com a comunidade, conforme o relato dos nossos entrevistados:

O que nós sabemos é que foi muita luta para se ter o curso aqui em Tocantinópolis, não foi fácil. Resistência *dentro do campus*, resistência *na comunidade*, e somado a tudo isso, uma disputa política interna no *campus*, entre a direção local e outros grupos aqui presentes. Era uma disputa natural pela hegemonia do *campus*. E na universidade, muitas vezes essas disputas não dão coisa boa não, na maioria das vezes. [...]a resistência foi muito grande, inclusive de uma forma, até digo maldosa. Algumas pessoas daqui do *campus*, professores, levaram isso para fora do *campus*, levaram para a comunidade.

E a comunidade aqui tem um sonho grande, de ter um curso de Direito no *campus*, e colocaram na comunidade que trocou-se o curso de Direito pelo de Educação do Campo. Uma coisa que não é verdade. Na verdade nunca se pensou nada para ter um curso de Direito aqui na Universidade. Nunca, nunca tinha entrado, nunca teve um processo pra dizer assim: “*Olha vamos abrir o curso de Direito*” (OLIVEIRA, 2015)

Quando Oliveira (2015) ingressou na UFT em Tocantinópolis, o processo de implantação já estava na fase de elaboração do PPC, que ele avalia da seguinte forma: “*tínhamos um período muito rápido pra gente terminar o PPC para aprovação e até mesmo não ficou um PPC muito legal; nós não fazemos uma boa avaliação do nosso PPC. Foi um PCC que foi feito para aprovação, nas marras*”.

Vale destacar que, as resistências encontradas na comunidade para implantação da LEdoC desvelam a dificuldade de se romper com o que está posto na realidade educacional brasileira, e que repercute no meio acadêmico, a “valorização” de cursos considerados importantes pelo mercado.

Esta visão de universidade como lugar privilegiado de produção de conhecimento avançado para as elites, entrou em crise, e é apontada por Barbosa (2012, p. 27) como “isoladas das demais, e são fundadas na dicotomia entre alta cultura/cultura popular, educação/trabalho, teoria/prática”. É na ruptura do paradigma dominante que a Educação do Campo se assenta, e que na luta dos movimentos sociais pela ocupação de seu lugar no processo de produção do conhecimento científico significa para a “universidade pública um momento de transição oportuno para que se abra um espaço de escuta das experiências e saberes destes movimentos, e a universidade possa constituir-se como espaço de diálogo” (BARBOSA, 2012, p. 25).

A professora Almeida (2015) participou do processo de criação da LEdoC no *campus* de Tocantinópolis desde o princípio. Segundo a entrevistada, o curso teve sua origem com base nas experiências desenvolvidas por professores da UFT na condução do curso “Saberes da Terra”:

Nós temos um grupo de professores que já fazia debate do campo, e da educação, enfim, dos sujeitos do campo. Nós vamos discutir a partir dos movimentos por uma da Educação do Campo, que é esse diferencial que traz os movimentos sociais *como sujeitos* protagonistas da organização de educação, que vai formar um sujeito, que vai dizer assim: “*olha nós é que somos protagonistas da educação que nós queremos*”. Então é um pouco disso. E aí nós realizamos o Fórum da Educação do Campo; dentro dos Saberes da Terra, a gente organizou uma mesa pra debater a educação do campo no Estado do Tocantins.[...] Com 120 professores, várias organizações e pessoas da Secretaria de Educação, de universidades do Estado e Federal também. Trouxemos grupos e organizações, professores, intelectuais orgânicos. [...] A discussão de como que pretendíamos encaminhar a Educação do Campo. Que ela seja diferente do jeito que ela está aí. E fizemos isso...Debatemos a Educação do Campo nesse fórum e encaminhamos algumas questões.[...]Também realizamos a Conferência Estadual de Educação do Campo, em 2012, onde apontamos estas questões. As organizações disseram assim: “*vamos encaminhar um documento e o primeiro passo é a gente organizar um curso de Licenciatura no Estado!*” E encaminhamos esse documento[...]. Teve um outro encontro no Bico do Papagaio, em Riachinho, com o MDA, para discutir sobre as Escolas Família Agrícola, e saiu um outro documento. Os camponeses pedindo universidade para seus filhos, o Curso de Educação do Campo (ALMEIDA, 2015).

Essas discussões narradas por Almeida (2015) foram fundamentais para os encaminhamentos necessários que culminaram implantação da LEdoC na UFT. Fomentaram a percepção que o momento era propício para efetivação da proposta. Com isto, aprofundou-se o debate sobre a Educação do Campo, na perspectiva do Ensino Superior, com um forte diálogo envolvendo os movimentos sociais da região do Bico do Papagaio.

Essas reivindicações representam uma forte ameaça às forças hegemônicas que controlam o meio rural mediante o agronegócio, expropriando e excluindo os sujeitos que lá residem. Há de ressaltar que a LEdoC também traz elementos que nem sempre são entendidos em sua conjuntura, no sentido de sua novidade político-pedagógica e epistemológica, ocasionando na comunidade e no próprio espaço acadêmico resistências à sua implantação.

A busca pelo direito à Educação dos povos do campo, muitas vezes é restrito e não os alcançam se não houver uma luta constante e incessante pautada nos princípios que regem a Educação do Campo. A esse respeito, Molina (2011, p. 353) advoga:

Apesar das dificuldade enfrentadas para sua implantação e funcionamento, entendemos que a Licenciatura em Educação do Campo tem um relevante potencial de contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo, principalmente pelo fato de estar trabalhando com educadores que vêm desta mesma realidade e que conhecem as dificuldades e as condições reais de vida de seus educandos, os jovens do campo, e também porque a estratégia formativa proposta da articulação por áreas do conhecimento realmente possibilita a construção da organização de trabalhos pedagógicos que se articulam em torno de questões da própria realidade.

Nesta perspectiva, Santos (2009, p. 69) pontua que o debate sobre a LEdoC expõe as tensões e os conflitos “próprios de um processo que se inicia, de uma trajetória em que todos os sujeitos que se colocam na caminhada têm a exata noção do tamanho do desafio a que se propuseram”.

A formação da equipe de professores, com o perfil delineado pelo curso, também constitui preocupação para a coordenação da LEdoC:

Quando o curso é institucionalizado como é o caso agora, nós temos algumas obrigações legais: carga horária, formação dos professores que lecionam... então não basta, por exemplo, um professor ser muito militante de um movimento social, porque o que vai contar pra avaliação do MEC vai ser o seguinte: quantos professores com mestrado vocês têm? Quantos professores com publicações na área? Então é essa contagem! E essa contagem vale para todo mundo. O ideal é que nós tenhamos os professores com aquela formação adequada que o MEC, que o INEP exige e que tenha um diálogo com os movimentos sociais. Nós podemos dizer que os nossos professores que temos aqui são professores muito sensíveis às demandas sociais locais (PIMENTA, 2015, *CAMPUS ARRAIAS*)

Esse lado militante para nós (professores), ele tem que ser muito importante. E é o que buscamos no perfil dos professores que vem pra cá. É lógico que não são todos que têm esse perfil. Mas no dia adia, nas nossas reuniões, a gente tenta colocar que não tem sentido se a pessoa não tiver pelo menos a compreensão disso, se não veio dessa linha, ter isso (OLIVEIRA, 2015, *CAMPUS TOCANTINÓPOLIS*)

Neste sentido, Santos (2012, p. 46) argumenta que é importante refletir sobre o modelo de educação que está sendo ofertado aos camponeses, e que a licenciatura específica para a “formação do professor que atua na escola rural, instaura um novo elemento no âmbito da discussão teórica, que nos permite refletir a respeito da extensão e profundidade do termo “Educação Superior”, articulando-a com as questões da Educação do Campo”.

Para os entrevistados, a LEdoC propicia condições para o empoderamento dos camponeses, ao mesmo tempo em que atende demandas dos Movimentos Sociais na região do Bico do Papagaio (em Tocantinópolis) e de comunidades quilombolas na região Sudeste do Tocantins e Norte Goiano (em Arraias). Uma vez que a musicalidade se expressa fortemente tanto nas comunidades quilombolas como nas indígenas e com o intuito de potencializar as expressões culturais, optou-se, então, pela implantação dos cursos na área de Códigos e Linguagens, mais precisamente em Artes Visuais e Música.

Sobre o envolvimento ou não dos movimentos sociais na consecução da LEdoC, seja por seu ativismo, ou pela sua não existência nas regiões onde estão localizados os *campi* um dos entrevistados assim se posiciona:

Arraias não é uma região onde movimentos sociais são fortes ou pelo menos são preponderantes, isso é de conhecimento público e notório essa ausência, da própria presença dos movimentos sociais, porque os movimentos sociais, *eles não vão existir em virtude da educação do campo, eles vão existir porque eles possuem demandas próprias da sociedade*. Por outro lado, nós temos aqui características de comunidades quilombolas na região. E são essas comunidades quilombolas, com as quais nós temos o nosso foco de alunos, é nosso diálogo constante. Se consideramos que o processo de reconhecimento dessas comunidades quilombolas é um processo dinâmico e social, então sim, nós já voltamos com os movimentos sociais, especialmente com esses. Especialmente com as comunidades quilombolas, algumas já reconhecidas, outras em processo de reconhecimento e esse é o nosso foco (PIMENTA, 2015, *CAMPUS ARRAIAS*, grifo nosso).

Pimenta (2015) pondera sobre o pouco ativismo dos movimentos sociais na região de Arraias, onde a predominância da população camponesa é de quilombolas. No entanto, o Professor faz uma importante reflexão sobre os movimentos sociais, no que diz respeito à existência destes estarem relacionadas às demandas da sociedade.

De acordo com Oliveira (2015), a LEdoC do *campus* de Tocantinópolis possui uma estreita ligação com os movimentos sociais, “o MAB e o MST, eles são coautores do nosso PPC inclusive. Eles são coautores da nossa proposta pedagógica”.

Em consonância, Almeida (2015) ressalta o protagonismo dos movimentos sociais:

Os movimentos nos acompanharam na elaboração do projeto. A princípio tínhamos várias frentes: Códigos e linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Exatas... Nós estávamos em dúvida, porque Ciências Humanas, Sociais não ia passar no *campus*, o bloco estava fechado, não iam aprovar! Então nós refletimos: como acreditamos na educação do campo? Nós acreditamos na Educação do Campo, na perspectiva da cultura.

Então nós optamos por Música e Artes visuais. Nós colocamos todo o núcleo básico da Educação do Campo em Ciências Humanas e Ciências Sociais. Ciências Sociais de um modo gera. Esse foi o grande projeto, e um projeto que não foi da universidade, eu quero registrar isso: *Não foi um projeto da universidade, foi um projeto dos camponeses, foi um projeto dos movimentos sociais do Tocantins. Então não foi da universidade para eles. Foi deles para universidade.* (grifos nossos)

No relato da professora, percebe-se o quão significativo foi essa conquista. Ela reconhece que, da luta dos movimentos sociais pela conquista da terra, institui-se a reivindicação por uma educação específica para os camponeses, que o direito por um curso de formação de professores, que leve em conta a realidade do espaço do campo e dos sujeitos que nele residem, nas suas dimensões sociais, culturais e políticas. Desta forma, o projeto pensado da LEdoC de Tocantinópolis busca atender as demandas educacionais dessa população, sejam quilombolas, assentados pela Reforma Agrária, comunidades da agricultura familiar e populações tradicionais.

Das tensões e conflitos da criação da LEdoC em Tocantinópolis, Almeida (2015) ainda acrescenta que:

Moramos no Bico do Papagaio, com um índice de desenvolvimento humano baixíssimo. O IDEB baixo, o índice de analfabetismo elevado, e aí, as bandeiras de luta é: derrubar um projeto que vai trazer um pouco? Temos uma dívida com os camponeses do Bico, então vamos educar, formar esses professores atuar para o campo. Então a grande questão é: nós temos um curso de Pedagogia que forma professores. Mas não éramos nós que dizíamos que não tínhamos, eram os camponeses que diziam que queriam curso de Educação do Campo. Como política pública eles têm direito. Eles reivindicaram, eles conseguiram a política pública de Educação do Campo, eles conseguiram editais, os movimentos sociais, para organizar o curso de licenciatura no país inteiro, e nós aprovamos no Tocantins dois cursos... Ocupando o Estado do Tocantins. Porque *nós* precisamos ocupar o estado do Tocantins com a Educação do Campo. Essa era a nossa ideia... É utopia? Não sei. Eu só sei que ficamos embebedos por uma questão de que o momento histórico é esse e nós não podemos perder.

A ênfase dada pela professora revela a importância atribuída à LEdoC para a construção de conhecimentos que assegurem os direitos reivindicados pelos movimentos sociais, como o direito à educação e à terra, direcionando sua análise a partir do conceito de território apregoados por Fernandes e Molina (2004, p. 1), quando afirmam que “território deve ser definido como espaço político por excelência, campo de ação e poder, onde se realizam determinadas relações sociais”.

Neste sentido, o desafio da LEdoC baseia-se fundamentalmente na concepção e nos princípios defendidos pelo movimento da Educação do Campo. A esse respeito, Zancanella (2007, p. 61) preceitua que “o papel da universidade neste contexto, poderá ser o de provedora de um currículo que se desapegue do ensino tradicional e urbano, em contraste com a desejada Educação do Campo”.

As falas dos entrevistados expõem a complexidade da construção das bases epistemológicas da LEdoC, e que envolve a todos os seus sujeitos, professores e estudantes, nas suas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais, numa nova forma de construir conhecimento vinculado aos interesses e necessidades da população campesina.

Sobre as diferentes concepções que permeiam a LEdoC da UFT, nossos protagonistas esclarecem:

Qual ideia estratégica por trás de um conceito de curso? A nossa estratégia, a nossa ideia, ela é formada a partir de uma visão teórica, epistemológica que está no nosso currículo. E nós temos isso muito claro aqui em Arraias, nós partilhamos da perspectiva, aqui pelo menos quando foi feito o currículo, de que se a educação do campo se pretende emancipatória. Se a educação do campo se pretende também contra hegemônica, ela tem que necessariamente ter uma base epistemológica para isso. E a base epistemológica mais adequada para isso seria a *viés marxista e a pedagogia histórico-crítica*. Outros colegas pensam diferente. Mas o que eles têm que ter claro é a base teórica para formarmos isso. É o grande problema na Educação do Campo hoje no Brasil, é o grande ecletismo. É a ausência de uma clareza quanto a essa base teórica. Nós tivemos isso muito claro. Como eu quero que meu aluno seja emancipado se ele não conhece os clássicos? Como eu quero que meu aluno seja contra hegemônico, se a elite, essa sim conhece, essa sim tem argumentos, essa sim estudou numa escola bem informada. Então, lembrando as palavras de Saviani “*qualquer escola que se quer emancipatória ela tem que dar ao proletário a condição de estudo igual ou até melhor do que o da burguesia*”. E essa é nossa perspectiva, e isso dá a partir do vínculo entre uma literatura clássica com a comunidade. Então, nós consideramos essas duas coisas (PIMENTA, 2015, *CAMPUS ARRAIAS*).

Do ponto de vista de Pimenta (2015), a base epistemológica mais apropriada para a LEdoC é a histórico-crítica, na perspectiva marxista e faz uma crítica ao *ecletismo* com que tem sido tratada a Educação do Campo. Essa concepção é compartilhada por vários autores, dentre eles, Bezerra Neto (2010, p.150), para quem a educação pretendida pelos movimentos sociais apresenta alguns problemas na origem de sua formação, “ao aderir ao comunitarismo-cristão e ao pragmatismo, consubstanciado num ecletismo pedagógico, fica impossibilitado de compreender a realidade a partir da relação dialética propugnada pelo materialismo histórico, que pretendem aderir”.

Oliveira (2015) e Almeida também fazem referências a alguns conceitos e às linhas teóricas que norteiam o curso:

Uma educação do campo que é voltada para a valorização da cultura local, para valorização do homem e da mulher do campo, para a valorização da produção e para reconstrução do mundo rural na perspectiva da classe trabalhadora, que isso foi desconstruído por nós professores, ao longo dos séculos. [...] O valor cultural do campo, é exaltado, é trabalhado. Então esse currículo de valorização da cultura local, ele pode ser trabalhado em qualquer escola do campo, não necessariamente na alternância, ela pode ser trabalhada inclusive na cidade. Essa concepção de Educação do Campo, eu até acho, que no contexto em que nós vivemos no Tocantins, que é um Estado com fortes relações rurais, é que nós temos essas poucas cidades urbanas, a maior parte das nossas cidades são cidades rurais. A Educação do Campo, ela só tem sentido se tiver relação com os movimentos sociais. Então isso é fundamental. Até porque é baseado muito em Freire. [...] Somos muito dessa linha e queremos trabalhar na concepção freiriana, estamos construindo a LEdoC nessa perspectiva. Não é fácil. A Universidade é tradicional, burocrática. (OLIVEIRA, 2015, *CAMPUS TOCANTINÓPOLIS*)

Nós defendemos uma Educação do Campo que está pautada na interface dos saberes da cultura camponesa, do saber imaterial e da produção do conhecimento elaborado pelo ponto de vista da ciência da academia. [...] Nós precisamos avançar nessa educação, e tentar melhorar a vida das pessoas e pensar em outra alternativa de sociedade. Então é uma possibilidade de formação de professores, de acreditar que a gente produz conhecimento *a partir* das comunidades e dos seus saberes (ALMEIDA, 2015, *CAMPUS TOCANTINÓPOLIS*).

Os entrevistados concordam que as bases teóricas que sustentam a Educação do Campo devem compreender as perspectivas dos movimentos sociais e, a partir delas, a valorização da cultura camponesa e a articulação entre os saberes acadêmicos e práticos.

Os princípios que compõem uma determinada prática nos levam a sua melhor compreensão. Neste aspecto, as narrativas dos entrevistados nos dão a percepção dos referenciais teóricos em que se embasam e que são o suporte para a materialização da LEdoC nos *campi* em que atuam.

Os professores entrevistados consideram o caráter contra-hegemônico da LEdoC, tendo em vista que se propõe a romper com um modelo de educação excludente, na sua forma e conteúdo, que atende aos interesses do capitalismo. Concebem o curso como uma possibilidade de acesso ao ensino superior, da população que reside e trabalha no campo, como os camponeses, os ribeirinhos, as quebradeiras de coco, os indígenas e quilombolas.

Na relação dialética desses sujeitos com os movimentos sociais, emerge uma nova forma de construção do conhecimento, uma nova pedagogia de resistência, que na concepção de Arroyo (2012, p. 15) podem ser compreendida como:

[o]utras formas de pensar coladas a formas de reagir e intervir tão diferentes da lógica do pensar oficial, até escolar, que só valoriza pensar válido ir às causas, às múltiplas determinações do real. Seu pensar é outro construído a partir das múltiplas opressões e das consequências sociais, políticas de suas lutas, reações e resistências. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.

É importante ressaltarmos a atenção dos sujeitos entrevistados com a articulação entre os conteúdos ministrados e a prática social dos estudantes, ou seja, o conhecimento científico e a realidade dos estudantes. Para tanto, discorreram sobre os diferentes tempos formativos que compõem a organização do trabalho pedagógico.

Eu acho que a *base* do trabalho de tempo-comunidade e do tempo-universidade é a pesquisa-ação. Se na universidade os estudantes estão implicados em refletir sobre sua realidade e voltar para nela intervir, tentar mudá-la, modificá-la, melhorá-la, aí tem alguma coisa diferente. Se eles somente olham a paisagem, olham as coisas e voltam, vão e vem e vão e vem e nada acontece, nem com eles nem com a realidade, aí não há nem pesquisa-ação, nem alternância. Alternância de quê? De tempos?! (SANTANA, 2015, *CAMPUS ARRAIAS*).

Santana apresenta preocupação manifesta com a organização dos tempos e espaços do curso na construção dos processos educativos nos diferentes tempos. A pesquisa-ação, na opinião da entrevistada, possibilita a articulação do ensino-pesquisa propostos pela alternância.

Temos discutido sobre a alternância nas reuniões de colegiado. É um grupo ainda pequeno e cada um seus conhecimentos. É o primeiro semestre da primeira turma... No tempo-comunidade, várias coisas ficaram a desejar, mas acho que nesse semestre tem melhorado.

Tem que ser alternância de saberes, temos que ter isso muito claro... Acho que são algumas das resistências, as tensões. Mas tem acontecido, mas ainda temos muito o que avançar. E aí claro, nas reuniões, um não concorda com uma coisa, e aí sempre a opinião de alguns prevalece. E tem muito a avançar nessa questão da alternância. São tantos tipos de alternância... Mas acho que ela tem que primar pela particularidade do lugar, pela especificidade do lugar, não dá pra você ficar copiando de outro lugar. Temos que pensar no local, e junto com os estudantes, o que é fundamental... que tenha a participação dos estudantes. (MESSIAS, 2015, *CAMPUS ARRAIAS*).

As palavras de Messias nos remetem à ideia de que desafios ainda precisam ser vencidos na organização dos tempos formativos na LEdoC, tanto no que se refere à própria articulação desses tempos, quanto na proposição de um trabalho pedagógico integralizado do coletivo de docentes, além de ser “imprescindível a vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com as condições concretas de vida desses futuros educadores e de seus educandos, sujeitos do campo, em luta pela garantia da manutenção desta identidade” (MOLINA, 2011, p. 349).

O Tempo-Comunidade é ainda uma incógnita para muitos docentes da LEdoC. Em termos práticos, constitui-se em seu maior desafio. Oliveira nos relata as experiências vivenciadas no *campus* de Tocantinópolis:

No primeiro período nós utilizamos o caderno de realidade e a história de vida dos alunos. Então eles fazem a oficina de história de vida, tem a disciplina de história de vida e tem acesso ao caderno da realidade, e o que vem ser o caderno da realidade. Mas no segundo período em diante, já tem outros instrumentos, como memorial descritivo das pesquisas que eles realizam, relatórios de pesquisa, que podem ser também, substituídos pelo caderno da realidade. Porque às vezes pensamos que não tem o mesmo sentido e como eles tem muita coisa para produzir, que essas coisas também sirvam pra eles.

Então, nós pensamos até o momento nesse caderno de realidade no primeiro período, e a partir do segundo período, eles podem, por exemplo, produzir vídeos. Eles fizeram um festival de vídeo de um minuto, que eles fizeram sobre os temas que eles estudaram. Então, no primeiro período é o seguinte: o tempo-comunidade eles vão pesquisar sobre a comunidade. Como é essa comunidade, a partir do que cada disciplina demandar de assunto pra eles. Em Arte, por exemplo, eles vão fazer um levantamento dos artistas do lugar. A Música: eles vão falar da música da vida deles, que eles presenciaram na vida. A História de Vida pede pra eles fazerem uma entrevista com as pessoas velhas da cidade, a memória dos velhos. As Questões Agrárias, vai passar pra eles falarem a estrutura agrária do município, como que produz, qual o tamanho disso e tal, como é isso, como que é a vida deles na comunidades. E (a disciplina) Os Movimentos Sociais vão pedir para eles fazerem uma relação dos movimentos sociais que existem ali; se tem sindicatos se não tem. Então, isso tudo eles vão anotando no caderno da realidade. (OLIVEIRA, 2015, *CAMPUS TOCANTINÓPOLIS*).

A narrativa de Oliveira demonstra o percurso da trajetória trilhada na construção dos pressupostos pedagógicos e epistemológicos que pretendem para a LEdoC. Os instrumentos utilizados são revistos e modificados de acordo com as necessidades dos estudantes, atribuindo-lhes novos valores e significações. Notamos a preocupação de vincular os saberes científicos aos saberes práticos, num movimento dinâmico de ir e vir, de ressignificação do fazer pedagógico. Nesta direção, Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 217) apontam que:

Na perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização de atividades é entendida não como uma complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, em que os sujeitos e os sistemas constituem-se em um movimento dinâmico de formação e não uma mera transmissão de conhecimentos.

Para além de idas e vindas às comunidades, a alternância, por sua complexidade, necessita de uma constante reflexão das práticas que a constitui, e o diálogo é parte imprescindível para a sua consecução.

Na organização do Tempo-Universidade, Oliveira (2015) esclarece que:

Nós temos 40 horas que nós trabalhamos aqui com eles, então cada professor vai entrar dez vezes em sala de aula, né? Cada aula de 4 horas. Então 40 horas trabalhadas aqui. Em três vezes, são três encontros no tempo-universidade. Nesses três encontros cada professor tem que entrar 10 vezes na sala de aula, né? Então dá uma média de 3...4 vezes que esse professor para cada encontro.

No intervalo dos Tempo-Comunidade e do Tempo-Universidade, os estudantes realizam pesquisas e trabalhos, conforme explica Oliveira (2015):

Eles (os estudantes) têm 4 horas de exercício direcionado, estudo dirigido para desenvolver e trazer as atividades para os professores, que são orientados através do seminário integrador. Então, eles têm 4 horas, cada professor, para cada disciplina trabalha 40 horas aqui, 8 horas de estudo dirigido, que é 4 horas, num intervalo e 4 horas em outra atividade. O aluno que não trouxer a atividade ele ganha [...] 4 horas de falta. Então ele tem que trazer essa atividade numa outra, que somam 8 horas. E 12 horas que é o encontro que realizamos na comunidade.

Sobre o tempo-comunidade, Oliveira esclarece que os encontros correm em diferentes espaços, como em assentamentos do MST, nas aldeias indígenas ou nas comunidades quilombolas. Nestes encontros, todos os estudantes participam das atividades.

Desta forma, os arranjos para a materialização da alternância na LEdoC na UFT estão sendo construídos, vão se definindo, de acordo com os desafios encontrados no percurso, até chegar ao desenho desejado. Um desenho feito por muitas mãos, que, ao ser traçado, busca um novo fazer pedagógico, que rompa com a fragmentação dos saberes, ao estabelecer a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, vinculados à busca da autonomia e emancipação dos sujeitos a que se destina.

Identificamos que cada coletivo de professores, em seus respectivos *campi*, constrói mecanismos para que os obstáculos sejam superados, e que a lógica diferenciada dos

Tempo-Comunidade e Tempo-Universidade suscita ainda muitas dúvidas no direcionamento de ações que possibilitam a construção do conhecimento dentro da própria dinâmica dos espaços e tempos formativos.

Neste aspecto, as parcerias são essenciais para que a propositura da alternância tenha êxito, seja no contexto da própria universidade, no coletivo de professores e alunos, como nas comunidades agrícolas tradicionais, assentamentos, comunidades indígenas e quilombolas e outros afins. A esse respeito, Silva (2012, p. 182) defende que uma parceria:

Supõe uma rede de sujeitos articulados num contexto de reciprocidade, de trocas mútuas, com objetivos comuns, e não atores isolados, justapostos, ou em dependência uns dos outros. Implica em envolvimento dos parceiros no desejo, na construção e implementação de um projeto de formação, compartilhando uma compreensão comum das finalidades, ações e dos papéis necessários, com encontros regulares, informações paritárias e meios de comunicação eficientes e instrumentos adaptados. A construção de novas relações orientadas para a socialização do poder da formação, numa dinâmica de complementaridade das diferenças é o caminho para se consolidar o processo pedagógico da alternância como um esforço coletivo em direção a fins coletivamente deliberados.

O posicionamento da autora sintetiza a importância do trabalho coletivo, baseado no diálogo, no respeito à diversidade e na impossibilidade de se realizar um trabalho dessa natureza com isolamentos, dada a complexidade da vida e as relações que estabelece com os mais variados fenômenos.

Por meio dos testemunhos orais dos protagonistas da pesquisa, observamos que a LEdoC da UFT, dos *Campi* de Arraias e Tocantinópolis, tiveram percursos diferentes em sua materialização (antagonismos e ocorrências), que emergiram da própria realidade a que pertencem.

Ao narrar suas trajetórias, os protagonistas se colocam no centro da história, mediados pelas suas vivências e experiências, o que nos remete a Thompson (1998, p. 44) quando diz que “a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga, seu campo de ação”.

5. Tecendo algumas considerações

Os estudos sobre a LEdoC desvelaram que a Educação do Campo e a formação de educadores do campo encontram-se em perspectiva, ao propor a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar em consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas.

As narrativas dos nossos protagonistas são as histórias construídas pela percepção de cada sujeito, impregnadas das suas experiências pessoais e profissionais, seja pela participação nos movimentos sociais do campo, no exercício da docência no ensino superior, na concepção de educação do campo, que resultam em como o presente se constituiu e, conseqüentemente, como a LEdoC se firma nos *campi* de Arraias e Tocantinópolis.

A implantação da LEdoC da UFT foi permeada de conflitos e enfrentamentos, dentro da própria academia, seja pela falta de compreensão da propositura do curso, ou pela falta de preparo dos docentes para atuar de acordo com as especificidades do curso e da comunidade. Ainda, como foi o caso de Tocantinópolis, pela expectativa em torno de

outras demandas, outros cursos e também pelas características contra hegemônicas apresentada por esta Licenciatura.

Dos relatos dos entrevistados depreendemos que a materialização da LEdoC não constitui tarefa fácil, desde a sua institucionalização – quando devem ser observadas as exigências do MEC com relação à formação dos professores, carga horária, dentre outros instrumentos normativos – quanto ao que se refere a necessidade dos professores que atuam no curso terem um diálogo com os movimentos sociais.

A universidade deve oportunizar a participação desses sujeitos na construção do curso, não apenas garantindo-lhes o acesso, mas na relação teórico-prática e na legitimidade de participarem efetivamente das políticas públicas que lhes são direcionadas. Constatamos que este diálogo está se firmando mais intensamente em Tocantinópolis, devido à própria identidade da região, onde os movimentos sociais são mais ativos.

A LEdoC pretende-se emancipatória. Essa assertiva nos conduz às bases epistemológicas defendidas por cada equipe de professores dos dois *campi*. Em Arraias, os sujeitos acreditam que a proposição da pedagogia histórico-crítica é a mais adequada, enquanto os sujeitos entrevistados do *campus* de Tocantinópolis defendem a vertente freiriana. E para não estabelecer aqui nenhum juízo de valor, recorremos a Caldart (2011, p. 120), quando fala sobre o desafio de encampar a implantação da LEdoC: “As questões estão postas porque dispusemos a fazer algo novo, de forma organizada e coletiva e com intencionalidades que vão para além do mundo da pedagogia. A história dirá a pertinência do esforço”.

Assim, a LEdoC vem sendo construída na UFT – nos *campi* de Arraias e Tocantinópolis – com diferentes vertentes epistemológicas, com diferentes concepções e diferentes sujeitos. A aceitação das especificidades facilita que todas as diferenças sejam respeitadas, inclusive uma educação voltada para a formação específica de professores do campo, com práticas políticas e curriculares voltados para a cultura local, que atendem às necessidades dos sujeitos que tem no campo um espaço de produção, de existência e de vida.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual da História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de. *Entrevista concedida a D. A.G. Marabá (PA)*, junho de 2015.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre a teoria e a prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 213- 228.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. *A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar*. Brasília, 2012. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BELLIA, Vitor; DIAS Ricardo Ribeiro (Orgs.). Secretaria do planejamento e Meio Ambiente (SEPLAN). Diretoria de Zoneamento Ecológico-Econômico (DZE). Projeto de Gestão ambiental integrada da região do Bico do Papagaio. Zoneamento ecológico-econômico (ZEE). Análise ambiental e socioeconômica do Norte do Estado do Tocantins. Palmas, SEPLAN/DEZ, 2004. p. 245-6.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do Campo ou Educação no campo? *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, nº 38, p. 150 -168, jun 2010.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo*. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 95- 121.

CALDART, Roseli Salete. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*. no. 55. Curitiba: Editora UFPR, jan./mar 2015. p. 145-166.

CONFERÊNCIA. *Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*. Luziânia, GO, 2004. (Mimeo).

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativas: tempo, memória e identidades. *VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO)*. Conferência de Abertura. História Oral, 6, 2003, p. 9-25.

FERNANDES, Bernado Mançano; MOLINA, Monica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

MESSIAS, Noeci Carvalho. *Entrevista concedida a D.A.G. Arraias (TO)*, maio de 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. O caminho aberto pelas experiências piloto: limites e possibilidades das Licenciaturas em Educação do Campo. In: _____; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciatura em Educação do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p. 343-355.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). *Licenciatura em Educação do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-61.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral*. História oral, Recife, v.8, n. 1, p. 92-106. Jan/jun. 2005.

OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de. *Entrevista concedida a D. A.G. Tocantinópolis (TO)*, junho de 2015.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues. *Entrevista concedida a D.A.G. Arraias (TO)*, maio de 2015.

SANTANA, Ana Carmem. *Entrevista concedida a D. A. G. Arraias (TO)*, maio de 2015.

SANTHIAGO, Ricardo. Da fonte oral à história oral: debates sobre legitimidade. *Seculus-Revista de História*. Nº 18; João Pessoa, jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11395/6509>>. Acesso em: 20/05/2015.

SANTOS, Silvanete Pereira. *A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida. *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5168Nosella>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

SANTOS, Sônia Maria; ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. *História Oral: Vozes, Narrativas e Textos. Cadernos de História da Educação*. n. 6 – Jan/Dez, 2007.

SILVA, Lourdes Helena. *As experiências de formação do campo: alternâncias ou alternâncias?* Curitiba, PR: CRV, 2012.

TOCANTINS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Arraias, 2013.

TOCANTINS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Tocantinópolis, 2013.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VIZOLLI, Idemar. Um olhar sobre a Educação do Campo no Estado do Tocantins. *Projeto PIBIC*– Universidade Federal do Tocantins – Palmas, 2014.

ZANCANELLA, Yolanda. *Educação dos povos do campo: os desafios da formação dos educadores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Notas

-
- ¹ Mestre em Educação pela UFT, Coordenadora Pedagógica na 15ª Unidade Regional de Educação, SEDUC/PA. E-mail: lenegomes20@yhao.com.br.
- ² Doutor em Educação pela UFPR, Professor do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: idemar@uft.edu.br.
- ³ Doutora e Mestre em História pela UFPE. Professora e Coordenadora do Mestrado em Educação – UFT. E-mail: jocyleiasantana@gmail.com.
- ⁴ Doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente (Adjunto 2) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, em Arraias. E-mail: astephani@uft.edu.br.
- ⁵ Dados e discussões aqui apresentadas configuram-se como um recorte da dissertação intitulada “Percurso e desafios da Licenciatura em Educação do Campo na UFT”, defendida em 2015, no Mestrado de Educação da Universidade Federal do Tocantins.
- ⁶ Secretaria de Planejamento do Estado, a partir de dados de 2004.
- ⁷ Secretaria do planejamento e Meio Ambiente (SEPLAN). Diretoria de Zoneamento Ecológico-Econômico (DZE). Projeto de Gestão ambiental integrada da região do Bico do Papagaio. Zoneamento ecológico-econômico (ZEE). Análise ambiental e socioeconômica do Norte do Estado do Tocantins. Organização: Vitor Bellia e Ricardo Ribeiro Dias.
- ⁸ As propostas deviam estruturar-se como cursos de licenciatura multidisciplinar (duas habilitações), que objetivassem formar os profissionais das escolas do campo, organizados em regime de alternância pedagógica, intercalando o Tempo Universidade (TU) desenvolvido no ambiente universitário e o Tempo Comunidade (TC) utilizado para executar atividades nas comunidades. Ainda, as propostas deveriam ser organizadas dentro de uma das quatro áreas do conhecimento: Ciências Naturais e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Agrárias; Linguagens, Artes e Literatura.
- ⁹ Entrevista concedida em 24/06/2015, na UFT, *campus* de Tocantinópolis.
- ¹⁰ Entrevista concedida na UFT, *campus* de Arraias em 20/05/2015.
- ¹¹ Entrevista concedida na UFT, *campus* de Arraias, em 19/05/2015.
- ¹² Entrevista concedida na UFT, *campus* de Arraias em 20/05/2015.
- ¹³ Entrevista concedida em Marabá- PA, em 26/06/2015.

Recebido: Abril/2016.

Aprovado: Abril/2017.