

# EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA EDUCACIONAL: SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS



**Organizadora**  
**Juliane Gomes de Sousa**



**Juliane Gomes de Sousa  
(ORGANIZADORA)**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E  
PESQUISA EDUCACIONAL:  
SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS**



**Palmas- TO  
2020**

# Universidade Federal do Tocantins

## Reitor

Luis Eduardo Bovolato

## Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

## Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

## Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

## Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos

### Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

## Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

### (PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

## Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

## Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

## Conselho Editorial

### EDUFT

## Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

## Revisão Gramatical

Cícero da Silva

## Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine  
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidianne Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos  
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva

Maxwell Diógenes Bandeira de Melo  
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques  
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Tiago Groh de Mello Cesar

William Douglas Guilherme

Gustavo Cunha Araújo  
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

Diagramação e capa: Gráfica Movimento

Arte de capa: Gráfica Movimento

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

---

S725e

Sousa, Juliane Gomes de. (Org).

Educação do Campo e Pesquisa Educacional: sujeitos, saberes e práticas educativas . / Organizadora Juliane Gomes de Sousa . – Palmas, TO: EDUFT, 2020.

127 p. : il. ; 21 x 29,7 cm.

ISBN 978-65-89119-06-7

Inclui minicurriculo dos autores ao final e as referências.

1. Educação. 2. Educação, campo. 3. Pesquisa educacional. 4. Práticas educativas. 5. EJA. 6. Educação, jovens. 7. Educação, adultos. I. Título. II. Subtítulo.

CDD – 370.193

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>7</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>Parte I - Educação do Campo: construções epistemológicas e investigativas</b> . . . .	<b>12</b>
<b>1. Vidas Marias: memórias de mulheres quebradeiras de coco babaçu em Tocantinópolis-TO</b> .....	<b>13</b>
<i>Tássia Martins Cipriano e Cássia Ferreira Miranda</i>	
<b>2. Povos do Campo: aproximações conceituais basilares às epistemologias ambientais do Campo</b> .....	<b>27</b>
<i>Lisiane Costa Claro</i>	
<b>3. O Ensino Desenvolvimental em diálogo com a EJA: uma revisão bibliográfica.</b> .....	<b>41</b>
<i>Regina Vieira de Souza e Gustavo Cunha de Araújo</i>	
<b>4. Algumas características dos estudantes da LEdoC da UFT/Câmpus de Arraias.</b> .....	<b>53</b>
<i>Helena Quirino Porto Aires e Luiz Bezerra Neto</i>	
<b>Parte II - Experiências formativas no contexto da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)</b> .....	<b>65</b>
<b>5. A realidade da vida acadêmica para estudantes indígenas na universidade: descobertas e desafios</b> .....	<b>66</b>
<i>Milena dos Santos e Cícero da Silva</i>	
<b>6. A monitoria de alunos indígenas no curso de Educação do Campo: experiências do PADI e PIMI</b> .....	<b>81</b>
<i>Renata Lopes Cipriano Guimarães e Mara Pereira da Silva</i>	
<b>7. Estágio curricular no curso de Licenciatura em Educação do Campo: reflexões sobre vivências no itinerário formativo do educador</b> .....	<b>94</b>
<i>Juliane Gomes de Sousa e Joedson Brito dos Santos</i>	
<b>8. Perspectivas de pesquisa na área de linguagens do curso da LEdoC/UnB e no grupo de pesquisa e programa de extensão terra em cena (FUP/UnB)</b> . .	<b>109</b>
<i>Rafael Litvin Villas Bôas, Adriana Gomes Silva, Eliene Novaes Rocha e Kelci Anne Pereira</i>	
<b>Sobre os autores</b> .....	<b>126</b>

# PREFÁCIO

Foi com bastante felicidade que recebi o convite para fazer o prefácio desta obra, a qual é fruto do esforço criativo e das vivências do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), e nos brinda com riquíssimas aprendizagens oriundas das experiências vividas em diversas partes do país, com destaque para o fazer pedagógico e dialógico desenvolvido pela LEdoC da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Câmpus de Tocantinópolis com habilitação em Artes e Música.

O livro é uma coletânea de textos bem articulados, os quais versam sobre Educação do Campo e pesquisa educacional. A obra impressiona positivamente pelo elevado nível de aprofundamento das temáticas que se propõe em discutir, levando-se em conta, principalmente o quão recente é o curso do ponto de vista cronológico de sua criação. Vê-se que esse amadurecimento em tão pouco tempo reflete, ao meu ver, a acertada condução empreendida pelo seu seletivo e insigne corpo docente, pela gestão do curso, incluindo-se aqui o compromisso dos discentes e servidores técnicos e seu denodado empenho.

Com toda certeza, esta obra traz novos significados e olhares sobre o fazer pedagógico nas/das Licenciaturas em Educação do Campo, contribuindo sobremaneira para os interessados na temática.

Na leitura da obra, constata-se o grau de imersão do seu corpo docente na realidade dos discentes, o contato com as comunidades locais e as constantes trocas de saberes que essa convivência possibilita através da organização didático-metodológica, da prática inovadora e bem sucedida da pedagogia da alternância associada à esperança (do verbo esperar), e ao desejo por mudança, através do processo educativo, que se constata em todos que fazem a licenciatura acontecer. Ocorre que a junção de todos esses elementos contidos na LEdoC, de fato, evidenciam frase tão sábia do poeta modernista espanhol Antonio Machado, o qual afirma em seu poema Cantares que:

*Caminhante, são tuas pegadas*

*o caminho e nada mais;*

*caminhante, não há caminho,*

*Se faz caminho ao andar*

O conjunto da obra se divide em oito capítulos, sendo que cada um deles expressa o desejo, esforço e empenho por “fazer um caminho ao andar” com muito profissionalismo e dedicação.

Assim, encontramos na leitura ricas experiências e abordagens de questões relacionadas aos indígenas, egressos, povos do campo, classe trabalhadora, estágio, ensino desenvolvimental e memórias de mulheres quebradeiras de coco babaçu, as quais são identificadas como Marias, associadas às tantas vidas Marias que perduram em nosso cotidiano, bastando que tenhamos o olhar voltado para querer identificá-las ao nosso redor.

Os textos nos conduzem a uma leitura prazerosa de vários aspectos da formação docente, através de múltiplas abordagens mantendo um fio condutor da discussão sob vários olhares e estilos de escrita, articulando ótimas reflexões e nos remetendo a mais uma frase do supracitado poeta espanhol Antonio Machado, ao dizer que:

*Ao andar se faz caminho  
e ao voltar a vista atrás  
se vê a senda que nunca  
se há de voltar a pisar  
Caminhante não há caminho  
Senão há marcas no mar...*

É assim que vejo o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), o qual, mesmo com pouco tempo de existência, mas ao voltarmos nossa “vista atrás”, já podemos perceber as “marcas no mar...” as quais reafirmam a grandiosidade da obra que realizam, a magnitude do fazer pedagógico e estão sempre a nos mostrar que vale à pena caminhar, fazer caminho e deixar marcas.

Sigamos em frente em busca de mais aprendizados com desejos de deleite através desta leitura!

*Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo  
Universidade Federal do Tocantins – UFT  
Maio de 2020*

# APRESENTAÇÃO

A obra *Educação do Campo e pesquisa educacional: sujeitos, saberes e práticas educativas* reúne pesquisas que focalizam a Educação do Campo em suas diversas dimensões: sujeitos, formação, contextos, práticas e epistemologias, cuja intencionalidade é contribuir com o debate em torno desse campo de investigação, que é fecundado pela multiplicidade de experiências apresentadas nos capítulos da obra pelos(a)s seus/suas autores(as). As reflexões socializadas nesse livro possibilitam, ainda, a potencialização da produção de conhecimento, aprofundamento de estudos e análises sobre processos educativos em desenvolvimento, na área em evidência.

Os capítulos, estruturados em duas partes, estão articulados por meio da temática comum: Educação do Campo. Em sua amplitude ontológica, metodológica e epistemológica, são frutos de investigações desenvolvidas por pesquisadores de quatro instituições de ensino superior do Brasil: Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal do Piauí (UFPI), as quais, além de apresentarem uma diversidade de discussões e reflexões, agregam, de modo multifacetado, diferentes áreas do conhecimento.

Organizada em oito capítulos, a obra expressa a busca pela ampliação do ramo investigativo sobre a Educação do Campo em território nacional. Um movimento que é crescente nos últimos anos, em parte, impulsionado pela criação e consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) nas diversas regiões do país. Os capítulos estão distribuídos de modo a desvelar, a partir de um esforço coletivo, diferentes contextos, experiências e olhares investigativos, os quais se constituem como importantes focos de disseminação e produção de conhecimento no campo de estudo referenciado.

O primeiro capítulo, “**Vidas Marias: memórias de mulheres quebradeiras de coco babaçu em Tocantinópolis-TO**”, das autoras Tássia Martins Cipriano e Cássia Ferreira Miranda, apresenta uma abordagem do cotidiano de cinco camponesas moradoras de uma comunidade tocaninopolina, que fazem/fizeram da quebra do coco babaçu seu labor. A pesquisa, que tem na História Oral seu método de materialização, tenciona as relações dessas “*Marias*” a partir de suas vivências com essa atividade econômica e cultural, com questões de gênero, trabalho e o “lugar da mulher” que fora socialmente construído. A investigação aponta, ainda, para o enfraquecimento da tradição da quebra do coco babaçu no contexto estudado, assinalada como a atividade mais tradicional da comunidade. Em síntese, o texto proporciona um “mergulho” nas histórias de vidas e possibilita reflexões pertinentes sobre a ocupação dos papéis sociais, e suas implicações para o imaginário e representação da mulher que habita o campo.

No segundo capítulo, intitulado “**Povos do campo: aproximações conceituais basilares às epistemologias ambientais do campo**”, a autora Lisiane Costa Claro, a partir de discussões sobre as epistemologias ambientais do campo, faz uma leitura compreensiva de dimensão conceitual sobre o campo e seus sujeitos, a partir de duas dimensões: a territorial e a epistemológica. Desse modo, por meio de uma reflexão de cunho hermenêutico fenomenológico, faz uma tessitura analítica sobre construções relativas às categorias referenciadas, tendo como fio condutor a multiplicidade de contextos rurais que compõe o cenário brasileiro, em suas diferentes configurações éticas, estéticas, étnicas, poéticas, culturais, materiais e educativas.

O capítulo seguinte, **“O ensino Desenvolvimental em diálogo com a EJA: uma revisão bibliográfica”**, é de autoria dos pesquisadores Regina Vieira de Souza e Gustavo Cunha de Araújo. Por meio das reflexões propostas no trabalho, potencializa-se a perspectiva da investigação e a produção do conhecimento no contexto dos cursos que formam educadores do campo, ao apresentar os resultados parciais de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da UFT, Câmpus de Tocantinópolis. Com uma abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, o capítulo, recorte de um estudo mais amplo, apresenta algumas revisões teóricas a respeito do ensino desenvolvimental e da EJA.

Já o capítulo intitulado **“Algumas características dos estudantes da LEdoC da UFT/ Câmpus de Arraias”**, dos autores Helena Quirino Porto Aires e Luiz Bezerra Neto, é fruto de uma pesquisa de doutorado de um dos autores. O trabalho integra uma investigação mais ampla e tem por objetivo específico realizar um diagnóstico das características dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, intentando compreendê-los a partir de suas realidades concretas. Com esse desejo, a investigação abrange particularidades, tais como: cor/raça, gênero, grupo familiar, faixa etária, local de residência, condições socioeconômicas, as quais permitiram visualizar, dentre outros aspectos, os seguintes: a diversidade constitutiva do curso; predominância de trabalhadores que buscam conciliar formação universitária e trabalho, sendo este necessário para sua subsistência; número expressivo de quilombolas e de integrantes de movimentos sociais no curso. Essas configurações contribuem, de modo significativo, para a visualização das partes que integram o todo constitutivo da realidade concreta de existência do curso.

O capítulo **“A realidade da vida acadêmica para estudantes indígenas na universidade: descobertas e desafios”**, de Milena dos Santos e Cícero da Silva, é parte de uma pesquisa vinculada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da UFT, Câmpus de Tocantinópolis. Tem por objetivo refletir sobre desafios encontrados por estudantes indígenas ao longo da graduação no referido curso. Inicialmente o texto apresenta um breve histórico sobre a Educação Indígena no Brasil e, na sequência, discorre sobre políticas públicas voltadas à formação de professores do campo e a caracterização do curso, foco do estudo. Desvela como resultado, dentre outras questões, as principais dificuldades que os estudantes indígenas Apinayé enfrentam para entrar e permanecer na universidade.

O texto das autoras Renata Lopes Cipriano Guimarães e Mara Pereira da Silva, com o título **“A monitoria de alunos indígenas no Curso de Educação do Campo: experiências do PADI e PIMI”**, retrata, reflexivamente, as vivências materializadas em dois programas institucionais de monitoria, cujo público atendido era constituído por estudantes indígenas da etnia Apinajé, vinculados ao referido curso. As experiências de uma ex-bolsista e ex-coordenadora, atuantes nos programas (PADI e PIMI), são tecidas de modo a explicitar as contribuições adquiridas tanto pelo público atendido, quanto pelas propositoras das ações. Entre os desdobramentos, é elencada a importância do processo vivenciado para os estudantes em formação; a colaboração com a prática pedagógica de ambas as docentes, sendo uma egressa do curso e hoje professora no referido contexto; assim como, para o desenvolvimento de pesquisas e continuidade do percurso formativo.

Na sequência, o capítulo **“Estágio curricular no curso de Licenciatura em Educação do Campo: reflexões sobre vivências no itinerário formativo do educador”**, de autoria de Juliane Gomes de Sousa e Joedson Brito dos Santos, tece reflexões acerca das experiências do estágio curricular no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da UFT, ofertado no Câmpus de Tocantinópolis. Por meio de uma pesquisa documental materializada pela análise em relatórios, diários de bordo, produzidos por acadêmicos vinculados às disciplinas de estágio supervisionado, e em documentos institucionais, o texto aponta essa experiência obrigatória nos cursos de licenciatura como propulsora à produção de conhecimento; demonstra sua importância como atividade articuladora entre o processo formativo e o campo de atuação profissional; bem como, desvela desafios de diferente natureza: pedagógicos, institucionais e perceptivos enfrentados pelos estudantes em formação.

A obra é finalizada com o capítulo dos autores Rafael Litvin Villas Bôas, Adriana Gomes Silva, Eliene Novaes Rocha e Kelci Anne Pereira intitulado **“Perspectivas de pesquisa na área de Linguagens do curso da LEdoC/UnB e no grupo de pesquisa e programa de extensão Terra em Cena (FUP/UnB)”**, e relata a forma como a pesquisa está organizada na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, com ênfase na habilitação em Linguagens, analisando as influências das atividades de extensão e do trabalho interdisciplinar da área, no desenvolvimento das pesquisas dos/as estudantes. A investigação tem como participantes egressos do referido curso e contextualiza as discussões a partir do grupo de pesquisa e programa de extensão **“Terra em Cena: produção teatral e audiovisual da educação do campo”**, que segundo os autores, articula ensino, extensão e pesquisa.

O desejo coletivo, força que impulsiona a produção da presente obra, é de que as discussões pontuadas ampliem o horizonte investigativo e reflexivo no âmbito da Educação do Campo. Que os capítulos compartilhados sejam vistos como espaços para semeadura do conhecimento, de práticas educativas e potencializadores da conexão entre saberes, sujeitos, modos de fazer e viver múltiplos.

*Tocantinópolis/TO, 30 de abril de 2020.*

*Organizadora.*

## **Parte I**

# **Educação do Campo: construções epistemológicas e investigativas**

# 1. *Vidas Marias*: memórias de mulheres quebradeiras de coco babaçu em Tocantinópolis-TO

*Tássia Martins Cipriano*

*Cássia Ferreira Miranda*

## 1. Introdução

Este trabalho visa analisar as trajetórias das mulheres que têm ou tiveram como ofício a quebra de coco babaçu, em especial no povoado Folha Grossa, situado no município de Tocantinópolis, estado do Tocantins, a fim de entender e conhecer as raízes culturais desse Povoado e, em especial, dar visibilidade as histórias de mulheres camponesas, destacando suas vivências, suas batalhas e a forma como analisam suas trajetórias. Para tal, foram realizadas entrevistas com cinco mulheres do Povoado que compartilharam suas experiências a partir de um roteiro elaborado previamente.

O intuito desta investigação é contribuir para o registro da história das mulheres camponesas, quebradeiras de coco babaçu, cuja realidade é bem diferente daquelas que residem em grandes centros urbanos. Embora possuam suas diferenças, a pesquisa possibilitou perceber pontos de aproximação entre essas mulheres, visto que as trajetórias da opressão de gênero extrapolam as barreiras geográficas e oprimem muitas delas – muitas de nós.

Por muitos anos as histórias das mulheres foram esquecidas, estão ausentes nos registros da história do Brasil e do mundo, conforme pontua Margareth Rago (1987) a história por muito tempo foi contada apenas pelos homens, era a história deles a que era registrada e passada de geração em geração. Em meados do século XX, a história se lançou a descoberta de novos temas de estudo e a história das mulheres começou a ser foco de análise.

De acordo com Burke (1992), isso se deu devido ao fato de a *Nova História* passar a ser alvo de pesquisas. Essa tendência de investigação histórica começou a se interessar por toda a atividade humana, tudo tem história, pois tudo tem um passado e compreender esse passado nos permite assimilar nosso presente e contribui para a construção de nosso futuro.

Nesse contexto, a história das mulheres e do feminismo adquiriu destaque na historiografia brasileira, a partir dos anos 1970, enfatizando os movimentos de mulheres em busca de direitos. Scott (1992) coloca que o movimento das mulheres ganha mais força na década de 1980, tendo se inserido nas questões de gênero, conseguindo o seu próprio espaço na esfera pública, espaço até então regido pela presença masculina. Para a autora, a categoria gênero é utilizada para sugerir que as informações de homens e mulheres implicam um no estudo do outro, visto que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, e vice-versa. Scott (1990, p.75-76) destaca que

[...] com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Apesar do fato dos(as) pesquisadores(as) reconhecerem as relações entre o sexo e (o que os sociólogos da família chamaram) “os papéis sexuais”, estes(as) não colocam entre os dois uma relação simples ou direta. O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade.

Para os estudiosos e estudiosas da história das mulheres, a história oral é uma fonte valiosa de pesquisa. A possibilidade de ouvir os relatos e considerá-los como registro de um acontecimento é fundamental diante do silenciamento feminino nas fontes de registros considerados tradicionalmente oficiais. Reconhecendo a potência da metodologia de história oral, este estudo está ancorado na mesma. A história oral é uma metodologia de pesquisa que utiliza como fonte de análise a realização de entrevistas gravadas com um indivíduo ou com um determinado grupo de indivíduos. A história oral se pauta principalmente na subjetividade, na memória e na oralidade. Conforme pontua Alberti (2000, p. 2-3), a

[...] consolidação da história oral como metodologia de pesquisa se deve ao fato de a subjetividade e a experiência individual passarem a ser valorizadas como componentes importantes para a compreensão do passado. [...] A ênfase na biografia, na trajetória do indivíduo, na experiência concreta, faz sentido porque a biografia mostra o que é potencialmente possível em dada sociedade ou grupo.

Neste trabalho, a história oral está sendo utilizada como método, visto que as entrevistas das mulheres quebradeiras de coco babaçu são o foco principal e nelas está todo o sentido da pesquisa. Por ter o olhar centrado nas quebradeiras, utilizamos a história oral temática, trabalhando com as memórias dessas mulheres na comunidade Folha Grossa, no município de Tocantinópolis-TO, sem procurar abranger a completude da história de vida delas.

As mulheres entrevistadas nos contam suas experiências com a quebra de coco babaçu, passada de geração para geração. Relatam que todas as mulheres de suas famílias tinham que saber quebrar coco babaçu e trabalhar na roça. Essa característica nos remete a um curta metragem chamado *Vida Maria*. *Vida Maria*, um projeto realizado pelo governo do Ceará, premiado no 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, dirigido por Márcio Ramos e conta a história de uma menina chamada Maria José, uma criança camponesa de cinco anos que tem o seu estudo interrompido para ajudar a mãe.

Segundo atenta Miranda (2019), o nome Maria é carregado de simbolismos. É frequentemente atrelado à imagem da Virgem Maria, importante figura do imaginário católico brasileiro, que traz à tona um perfil de mulheres que não atuam na esfera pública, mas que vivem atreladas ao lar, envolvendo-se exclusivamente nos cuidados dos filhos, da casa, do marido. No curta mencionado anteriormente, enquanto Maria trabalha, ela vai crescendo, casa, tem filhos e envelhece. E essa história vai se repetindo de geração em geração, esse é o destino de tantas camponesas, esse é o porvir das *Marias*.

## 2. Memórias das mulheres quebradeiras de coco babaçu

Trabalhar com história oral sem abordar a memória é algo impossível. É através dela que cada um de nós conserva os acontecimentos e as representações do passado individual e coletivo. A memória se manifesta no presente, mas é, também, passado. Dessa forma, memória é uma lembrança do passado, uma recordação de um fato... são acontecimentos vividos, presenciados ou herdados.

Embora não signifiquem a mesma coisa, memória e história caminham juntas. Pollak (1989) reflete a respeito e afirma que a história oral permitiu a existência dos estudos da memória no campo das ciências humanas e sociais, sendo ela subterrânea ou periférica, iniciando assim a relação entre memória e história. Afirma ainda que as memórias podem ser silenciadas e, como exemplo, ele cita a memória silenciada por questões políticas. Para o autor, as lembranças e o esquecimento fazem parte da construção da memória, são os ditos e os não ditos da história.

Ao trabalhar com a memória é necessário ter em mente a complexidade que ela abarca. Para os pesquisadores e pesquisadoras dedicados à história oral, é preciso compreender que não há “a verdade” dos fatos que se manifestam nas entrevistas, mas sim, versões dos acontecimentos que aparecem no presente através das teias de informações, sensações e sentimentos de um ser humano que, provavelmente, a cada vez que conta determinada história, a contará de forma diversa da anterior.

O trabalho com a memória permite conhecer a narrativa de fatos vivenciados, registrando tanto a memória individual quanto a memória coletiva de determinado grupo ou comunidade. Para Halbwachs (1990), a memória coletiva é uma construção social, elaborada entre indivíduo e grupo. Para compreendermos melhor as significações vinculadas à prática da vivência da quebra do coco babaçu pelas mulheres do povoado Folha Grossa, entrevistamos cinco mulheres que serão aqui identificadas por suas iniciais, embora todas elas tenham assinado uma carta de cessão dos direitos de uso da entrevista e de imagens, autorizando, inclusive, o uso de suas identidades.

A área em estudo é uma comunidade localizada no interior do município de Tocantinópolis, estado do Tocantins, pertencente à microrregião denominada Bico do Papagaio, região Norte do Brasil. Esse município está situado nas margens do rio que nomeia o Estado e localiza-se a cerca de 570 km da capital, Palmas-TO. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), o município tem a população de 23.119 pessoas.

Intitulada comunidade Folha Grossa, o povoado em questão se localiza a cerca de 5 km do centro de Tocantinópolis, pela TO-126. Segundo Soares (2012), a fonte de renda dos moradores do povoado vem de empregos na zona urbana, na *juquirá* ou *tió* - termos utilizados para trabalhos na roça de pastos e derrubadas de matas. As mulheres do povoado têm afazeres diversos: são donas de casa; domésticas; trabalham com a exploração do coco babaçu - seja para a extração do azeite de coco ou na fabricação do carvão; trabalham com a horticultura, a criação de gado, galinha, porco e nos botecos onde vendem cachaça e organizam festas de forró (a principal é a famosa seresta).

Nas terras da comunidade Folha Grossa se encontra uma grande área de coco babaçu. Os primeiros moradores foram para lá com o propósito de viver da extração dessas palmeiras. Com a fatura do coco babaçu na região, logo foi criada a empresa Tobasa Bioindustrial, que trabalha com o aproveitamento integrado do coco babaçu. Fundada em 1968 e inaugurada em 1970, a empresa oportunizou a criação de vários postos de trabalho na cidade e se destaca como uma atividade sólida na região.

A palmeira do coco babaçu é chamada de *orbignya phalerata* e pode chegar a cerca de vinte metros de altura e vive em média 100 anos. Cada palmeira produz de dois a seis cachos de coco ao ano e a produção de um hectare dessa palmeira pode chegar a aproximadamente duas toneladas de coco por ano. Seus múltiplos aproveitamentos incluem a fabricação de produtos comestíveis, medicinais, ornamentais, cosméticos e de biocombustíveis. O óleo de babaçu é rico em vitaminas (E, A) e tem propriedades antioxidantes, anti-inflamatórias e redutoras de colesterol. A amêndoa de babaçu é o segundo produto florestal não madeireiro mais vendido no Brasil (Cooperativa Interestadual das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu, [201\_]).

Um problema enfrentado pelas pessoas que vivem dessa produção é o desmatamento das plantas nativas, em especial, a palmeira de coco babaçu. De acordo com a Cooperativa Interestadual das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu (CIMQCB, [201\_]), esse desmatamento ocorre devido à degeneração florestal na região, incluindo a pecuária, a exploração da madeira, os cultivos de soja, palma, cana-de-açúcar e eucalipto. Além disso, a expansão das fazendas de piscicultura, afetando a fonte de água na região, e o uso do babaçu como carvão nas indústrias de ferro-gusa e de aço também contribuem para a escassez da palmeira na região. Igualmente Matos *et al.* (2015, s.p.) afirmam que

A expansão da agricultura baseada em monocultura de larga escala representa uma grande ameaça aos babaçuais e, por conseguinte, às quebradeiras de coco. Hoje, já há uma forte expansão de culturas de soja, eucalipto e cana na região, o que significa não só o desmatamento de grandes áreas, mas também queimadas e envenenamento das palmeiras de babaçu, expulsão de agricultores familiares e povos agroextrativistas de suas terras e impedimento do acesso aos babaçuais.

As mulheres entrevistadas são diretamente afetadas pelo impacto do desmatamento em seu ofício. Para melhor compreendermos quem são as mulheres que deram seus relatos e viabilizaram essa pesquisa, faremos em pequenas linhas algumas considerações sobre cada uma delas. No que tange a um aspecto prático do desenvolvimento da metodologia de história oral, destacamos que todas as entrevistas foram gravadas e transcritas e que na transcrição optamos por manter a grafia de acordo com a fala das depoentes. Logo, buscamos não realizar significativas alterações, possibilitando assim uma maior proximidade à fala coloquial das entrevistadas, o que nos permite identificar aspectos subjetivos acerca da forma de se colocar e relatar suas experiências.

M. G. M. nasceu em 1934, na cidade de Mirador, no estado do Maranhão, porém foi criada e cresceu no povoado Folha Grossa. Atualmente mora em Tocantinópolis com um dos seus filhos, por conta da idade avançada. Apesar de ter 84 anos, ainda cata, quebra e vende azeite e carvão de coco babaçu. Sua família é toda do povoado Folha Grossa e é lá que ela cata o coco. M. G. M. foi casada duas vezes e é viúva duas vezes. No segundo casamento, teve oito filhos, nunca estudou. Hoje é aposentada, mas criou seus filhos trabalhando em roça e na extração do coco babaçu.

N. S. M. nasceu em 1935, na cidade de Mirador, no estado do Maranhão. Viúva, teve quatro filhos, dos quais três estão vivos. Iniciou os estudos, mas não chegou a ser alfabetizada. Começou a quebra do coco babaçu com dez anos de idade, sempre trabalhou na roça e na extração do fruto do babaçu. Hoje é dona de muitos alqueires de terras, onde realiza a coleta e permite que outras mulheres que trabalham com a extração coletem o coco em sua propriedade.

Já H. A. M. nasceu em 1948, na cidade de Tocantinópolis-TO. Casada, tem onze filhos, sendo sete homens e quatro mulheres. Trabalhou como doméstica e com a extração do coco babaçu fazendo azeite, carvão, sabão, entre outros. Começou a quebrar o fruto do babaçu com sete anos de idade. Por conta da idade avançada e de dores no corpo, parou de atuar como quebradeira.

F. R. M. nasceu em 1950, em Tocantinópolis-TO e tem sete filhos, quatro mulheres e três homens. Sempre morou no povoado Folha Grossa, onde criou seus filhos. Estudou até a 4ª série (atualmente 5º ano), é aposentada e trabalhou como doméstica e com a extração do coco babaçu. Começou a quebra do coco com 19 anos, logo após se casar. Relata que aprendeu o ofício sozinha, com a vida.

I. C. S. nasceu em 1960, é divorciada e tem seis filhos, sendo cinco homens e uma mulher. É moradora do povoado Folha Grossa, estudou até a 4ª série (atualmente 5º ano) e começou a quebrar coco aos cinco anos de idade, sempre trabalhou como lavradora e com a extração de coco babaçu. Hoje, trabalha em parceria com uma colega que cata o coco para I. C. S. quebrar, e dividem o lucro pela metade.

Elas carregam no olhar um aspecto sofrido, provavelmente devido a uma vida cansativa do trabalho braçal, mas não deixam de sorrir. Todas agradecem a oportunidade de ter trabalhado com o coco babaçu, pois, apesar das dificuldades, conseguiram criar seus filhos através da palmeira.

As histórias de vida dessas mulheres são muito parecidas, não tiveram oportunidade de estudar e começaram a quebrar coco entre os cinco e 19 anos de idade, a maioria aprendeu com a mãe:

Minha mãe me ensinou a quebrar coco, ela tirava as tiras, repartia o coco, me dava as bandinhas, para mim tirar o bago. (H. A. M, 2018).

Mamãe me ensinou, ela tirava a talhada e entregava para nós. (M. G. M, 2018).

Comecei a quebrar coco com 10 anos de idade, quem me ensinou foi a mamãe. (N. S. M, 2018).

Comecei a quebrar coco tinha 19 anos. Aprendi sozinha, depois que casei, aprendi na vida, precisando aí aprende. (F. R. M, 2018).

Eu tinha uns 12 anos, quando minha mãe botou nós para trabalhar. Minha mãe que me ensinou. (I. C. S, 2018).

As entrevistadas carregam memórias semelhantes. Muitas delas não tinham terra para retirar o coco babaçu, então trabalhavam para os donos das fazendas. Os donos vendiam a amêndoa e pagavam uma porcentagem para elas. As condições de trabalho eram péssimas, passavam o dia nas matas, todos os dias da semana, sem almoçar. Como afirma H. A. M:

Eu ia às 07 horas da manhã e chegava às 05 horas da tarde, todo dia, quando chegava que ia fia, acordava fazia meu quebra-jejum, levava para debaixo dos pés, quando dava a boa vontade comia, aí ficava o dia todo, só jantava à noite. Minha fia a vida era dura, hoje é muito bom. (H. A. M, 2018).

Elas contam que a quebra do coco é uma atividade econômica e cultural passada de geração para geração, todas as mulheres de sua família tinham que saber o ofício e trabalhar na roça. No entanto, apesar de terem ensinado aos seus filhos a quebrar o coco babaçu, elas relatam o desinteresse pela continuidade do ofício. Afirmam que apenas as pessoas mais velhas mantêm a prática e que hoje não se encontram jovens quebrando. Ao serem questionadas a respeito de suas perspectivas de futuro, com relação à continuidade dessa prática, elas destacaram:

Ensinei meus filhos, mas hoje eles não querem nem saber. Acho que no futuro não vai ter gente trabalhando com coco não, será? Acho que não. (H. A. M, 2018).

Minha filia tem mais ninguém que quer quebra coco não. (M. G. M, 2018).

Meus filhos tudim sabe, mas eles aprenderam sozinho, mais hoje eles não mexem com isso não. Aqui mesmo tinha um bucado, só que já tá tudo parando também né, não guenta, só das mais véia, essas mais nova não quebra coco, esse povo novo qué quebra coco não. Eu acho que não, pode até ser que tenha, mais é difícil. (F. R. M, 2018).

Ensinei ninguém a quebrar coco não, meus filhos sabem nada. Agora as mulé tão até parando, por causa da idade né, aí elas dizem que não guenta mais. Jovens também não [risos], esses jovens de hoje em dia qué esse serviço não. Acho difícil, acho que não, esses jovens, não querem aprender né, aí os de idade que sabe, vai se acabando, aí pronto. (I. C. S, 2018).

A partir das impressões das entrevistadas percebemos a iminência da extinção do ofício de quebradeira de coco babaçu. É um traço cultural ainda muito forte na região, mas o fato de não haver um interesse das novas gerações indica que em breve será uma atividade pouco conhecida e ainda menos praticada.

Além de cuidar do plantio, da casa e dos filhos, as mulheres saíam para a coleta do coco geralmente em grupos – muitas vezes levando seus filhos – à procura das palmeiras. Ao encontrarem, sentavam-se debaixo das árvores e começavam a quebra do coco, conforme destacam as entrevistadas:

Saía muita mulher, nós ia para o mato, de 10, 20 mulher, nós ia de pé, fritava carne, ovo, qualquer coisa, botava no saco, sumia no mundo, nós catava espalhada, depois juntava debaixo de um pé. (M. G. M, 2018).

Antes eu vendia coco, era por prato, era 3 litros de coco para dá um prato. Nós ia para o mato, quebrava espalhada, quando chegava de tardezinha vendia para os donos da fazenda. (F. R. M, 2018).

Quando eu era mais jovem a gente vendia, pra se vestir, calçar. De primeiro tinha gente que comprava coco aqui, agora ninguém compra mais. Nos saía o grupo de mulher, ia para a Mariazinha, que agora é as aldeias dos índios, nós ia,

tinha parente nosso, ia quebrar coco nas férias do colégio, ia quebrava aí a gente vendia. Comprava o tecido e mandava fazer a roupa. Naquele tempo, meu pai comprava o coco, meu padrinho comprava, aí eles vendiam para um comprador que tinha na cidade, eu não lembro o nome dele. (I.C. S., 2018).

Para realizar tal atividade, essas mulheres colocam um machado (ou machada) bem afiado preso em suas pernas, equilibram o coco em cima e, com um pedaço de pau, começam a bater no coco até quebrar para poderem retirar as amêndoas. A seguir, trazemos registros das principais ferramentas utilizadas, bem como do fruto da palmeira, o coco babaçu.

**Foto 1 - Coco babaçu**



Fonte: Acervo de Tássia Martins Cipriano.

**Foto 2 - Machado e machada, material utilizado para quebrar o coco**



Fonte: Acervo de Tássia Martins Cipriano.

**Foto 3 - Pedaco de pau, popularmente chamado de porrete, utilizado para quebrar o coco.**



Fonte: Acervo de Tássia Martins Cipriano.

Nas fotos acima estão os materiais que as mulheres quebradeiras de coco babaçu faziam uso para quebrá-lo e retirar a amêndoa. Os materiais presentes nas fotos são da entrevistada M. G. M. Na Foto 2, temos dois objetos, o objeto superior é um machado, ele tem o cabo de madeira maior, e a lâmina (popularmente chamado de cabeça) menor e ereta. Já o objeto inferior é uma machada, ela tem o cabo de madeira menor, com a cabeça maior e curvada, ambos servem para cortar a casca do coco babaçu. Na Foto 4, temos cinco pedaços de pau, todos servem para bater o coco contra a lâmina do machado, realizando assim a cisão do fruto.

Das cinco entrevistadas, quatro delas ainda trabalham com o coco babaçu. Dessas, três fazem azeite e carvão para consumo próprio, e a quarta, apesar de estar com 84 anos de idade, faz azeite e carvão para comercializar. Elas trabalham em casa e, devido à idade avançada, fazem a pinha de coco, quebram em média 12 litros por dia: “Tem vez que eu quebro 10 litros por dia, outra vez quebro 9, outra vez 12, é assim, não tem medida certa não.” (F. R. M, 2018).

A quinta entrevistada não quebra mais coco por causa de problemas na coluna. Três das cinco entrevistadas relatam muita dor ao trabalhar. De acordo com Mourão *et al.* (2013), os sintomas que as quebradeiras de coco babaçu se queixam podem estar relacionados a atividade que exercem, mas também podem ser relacionados com a idade delas, a nutrição e aos cuidados com higiene e ambiente. Relatam ainda que

Todas as atividades laborativas, de alguma forma, podem causar impactos negativos à saúde do trabalhador, de modo especial aquelas desempenhadas em ambientes insalubres e/ou que requerem movimentos repetitivos por longas jornadas diárias, como é o caso das atividades relacionadas à coleta, ao transporte e à quebra do coco babaçu. (MOURÃO *et al.*, 2013, p. 7).

Apesar de tanto trabalho e dores, essas mulheres ainda encontram tempo e energia para outras atividades, em especial o artesanato, exercendo essas nos poucos momentos de lazer. A relação com as artes, além de se fazer presente através do trabalho artesanal de algumas, também se manifesta durante a quebra do coco babaçu. H. A. M. e I. C. S. relatam que no momento em que estão quebrando coco babaçu costumam cantar músicas. “Eu cantava bunitinho, era só música boa [risos]. Cantava Andorinhas, do Trio Parada Dura, e hino da igreja” (H.A.M., 2018). “Eu gosto de cantar música da igreja, eu gosto de música da igreja [risos]” (I. C. S., 2018). H. A. M. canta durante a entrevista um trecho da música: “As andorinhas voltaram, e eu também voltei, pousar no velho ninho, que um dia aqui deixei...”

Moraes e Mendes (2016) afirmam que a música aproxima a ligação entre a arte e a vida, articulando os movimentos corporais e ritmos de pessoas e grupos em tarefas coletivas, fazendo a convivência no trabalho prazerosa. Os autores afirmam, ainda, que a linguagem musical como prática humana está presente na sociedade antiga e moderna, em múltiplas perspectivas:

Assim, a temática cantos de trabalho entre povos rurais aponta para mundos da vida expressos no discurso musical do trabalho que se canta. Neste âmbito, instrumentos de trabalho marcam a pulsação da música e versos, muitas vezes, de improviso, falam de maneiras de conviver, de padrões de sociabilidade, de saberes, crenças, mitos, ritos, Brasil afora como registrado em pesquisas diversas, em textos, filmes, vídeos, etc. (MORAES; MENDES, 2016, p. 8).

A presença da música durante o trabalho é um traço bem marcante da identidade das mulheres quebradeiras de coco babaçu, conforme observamos nas entrevistas realizadas.

A identidade se constrói a partir das experiências de vida das pessoas, está relacionada a quais grupos elas pertencem, suas relações sociais, de gênero, faixa etária, profissão, entre outros fatores que dão a elas um sentido de ser. A identidade está sempre vinculada às semelhanças e às diferenças em relação ao outro. Eu sou porque sou igual ou eu sou porque sou diferente. Nesse sentido, as mulheres quebradeiras de coco babaçu possuem diversos aspectos em comum devido ao fato de partilharem de espaços e de experiências muito próximos. Todas se declaram como quebradeiras de coco e demonstram considerar esse trabalho como atrelado às funções domésticas, se referindo a quebra do coco como um trabalho incluso nas suas jornadas de “dona de casa”.

É importante ressaltar que a mulher é de suma importância na vida no campo, elas trabalham roçando o pasto, cuidando de terra, plantando, adubando, colhendo, contribuindo, assim, com a renda da família. No entanto, o papel que lhe foi destinado desde a infância é cuidar do lar e “ajudar” o marido na renda. É visto como obrigação delas cuidar da casa, cuidar dos animais domésticos, da família e ajudar no trabalho na roça:

As mulheres eram seres do silêncio por sua própria natureza ou que, na divisão do trabalho, tenham ficado com as tarefas do corpo, da procriação, da casa, da agricultura, da domesticação dos animais, do servir-cuidar-nutrir, perdendo assim sua capacidade como sujeito. (TEDESCHI, 2009, p. 181).

Nesse sentido, e nos pautando nos debates contemporâneos a respeito dos estudos de gênero, a divisão do trabalho entre homens e mulheres é uma questão bastante pungente no campo. Sendo destinado aos homens o espaço público, às mulheres restava a esfera privada:

A divisão do trabalho que se estabeleceu entre os sexos atribuiu o cuidado do lar para a mulher, função, quando não invisível, tida como de pouco valor social. Enquanto a produção material foi atribuída aos homens, tarefa considerada de prestígio e que confere poder dentro da sociedade. (SOUSA; GUEDES, 2016, p. 01).

Com isso, os homens são os responsáveis pelas tarefas de “mais prestígio”, as que são consideradas pela sociedade patriarcal como aquelas que exigem mais preparo, refletindo uma forma enraizada de domínio do público ante o privado.

Como já destacamos, o século XX foi um período de grandes mudanças na história das mulheres e nas relações de gênero. Para as mulheres, foi um período de conquistas, de tomada da esfera pública, com consideráveis avanços, e sua inserção como sujeito da fala nos estudos históricos. Mas a privação do convívio igualitário em sociedade ainda é uma realidade na vida de muitas mulheres e, em especial, das mulheres camponesas:

De fato, as mulheres em sua maioria eram extremamente submissas aos seus maridos, pais, sendo totalmente presas às convenções de uma sociedade machista e repressora. As mulheres de origem nobre eram destinadas a casamentos arranjados que serviam para firmar alianças e procriar. As camponesas cuidavam de plantações e de artesanatos, porém nem assim obtiveram sua liberdade. (BASTOS *et al.*, 2016, p. 190-191).

As entrevistadas apesar de dizerem que o trato do coco é um trabalho masculino e feminino, ao analisarmos seus relatos, percebemos que há uma evidente divisão entre as atividades ditas para homens e atividades para mulheres.

Trabalho com coco é de mulher, é de homem, é dos dois, desde que me entendo por gente, vi homem mexendo com coco também. De primeiro quando eu era mais nova, o homem quebrava coco, e era muito [risos]. Tem trabalho de mulher e de homem. Mulher é quem cuida da casa, homem é de roça. Homem trabalha com inchada, facão. (N. S. M, 2018).

Conheço homem que quebra coco, mas era lá um dia. Isso é trabalho para mulher e homem. Trabalho de mulher é cuidar de casa, lava trem. (H. A. M, 2018).

Conheço homem... quebra coco não. Acho que pra mim, tanto faz, é um trabalho de mulher e de homem, querendo fazer né [risos]. Na roça já tem né, porque tem mais trabalho pesado na roça, mas pra homem de que pra mulher. O homem querendo ajuda de tudo que ela faz em casa, tem menino pequeno ajuda, na cozinha, ajuda em tudo. Antigamente não, mas hoje em dia praticamente a maioria dos homens são mais doméstico que já fazem de tudo em casa, com a roupa, faz tudo. (F. R. M, 2018).

HOMEM? Não conheço não. Quebrar coco é um trabalho de mulher. Na roça mais é para o homem né, a mulher ajuda porque tem que ajudar o marido, quando não tem é mais o filho. Em casa, agora os homens tão ajudando as mulheres em casa, de primeiro era só a pobres das mulher mesmo [risos]. (I. C. S, 2018).

Não podemos deixar de considerar o fato de que as mulheres entrevistadas são de outra geração, no que tange à faixa etária e, em linhas gerais, não tiveram acesso ao estudo e a outros canais de informação que as auxiliassem a observar e questionar esses modelos sociais. Possivelmente por isso, elas afirmam que trabalhar com coco babaçu é trabalho de ambos os sexos – uma visão mais contemporânea das questões de gênero – porém, atrelam a participação feminina mais aos cuidados do lar e aos homens o trabalho mais pesado, não demonstrando nenhum incômodo com essa caracterização.

Quando falamos em “trabalho de mulher”, podemos perceber uma amarra da cultura machista na qual fomos geradas e que temos que lutar diariamente para romper. No tocante às relações de trabalho ainda há muito pelo que lutar. É possível perceber em alguns ofícios, exercidos por homens e mulheres, o fato de as mulheres ganharem menos que os homens executando o mesmo trabalho em cargas horárias equivalentes ou, até mesmo, com cargas horárias maiores (PRONI; PRONI, 2018). Outro exemplo claro das barreiras diárias enfrentadas pelas mulheres é o fato – bastante discutido na contemporaneidade – de algumas mulheres em idade fértil serem rejeitadas pelo mercado de trabalho devido à possibilidade de engravidar e gozar do seu direito à licença maternidade. As mulheres ainda lutam nos espaços de poder para galgar postos destinados apenas aos homens. Muitas são as normas sociais, muitas vezes “invisíveis” que prendem e podam a ação feminina.

As mulheres camponesas não escapam dessas amarras sociais. Nesse sentido, atualmente a maioria das mulheres camponesas continuam afastadas da vida pública e da comunidade, tendo suas vidas dedicadas ao cumprimento de tarefas consideradas mais fáceis e diretamente vinculadas ao cuidado e manutenção da casa e dos filhos.

### 3. Considerações finais

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que durante grande parte da história as mulheres foram suprimidas, como se não existissem, como se suas trajetórias não fossem relevantes. Poucas foram as mulheres que conseguiram romper a barreira do silenciamento e registrar suas trajetórias nos livros de história, nas memórias passadas de geração em geração, nos relatos tomados como patrimônios pela sociedade.

No que tange às pesquisas históricas, esse comportamento foi sendo alterado a partir do desenvolvimento da *Nova História*, com uma mudança radical na interpretação das fontes históricas, com o amadurecimento de novas perspectivas de interpretação do passado. As mulheres conquistaram a esfera pública, suas vivências passaram a ser registradas e interpretadas. Elas passaram inclusive a poder ser gestoras dos registros de suas narrativas. Seus traços estão mais vivos no estudo da história das mulheres e das relações de gênero. As mulheres têm vez e voz.

A opressão ainda é a realidade de uma boa parte das mulheres, e o mais correto seria dizer que todas nós mulheres, em diferentes momentos e situações que vivenciamos, somos tolhidas apenas pelo fato de sermos mulheres. Mas já tivemos avanços. No Brasil, as mulheres, com muita luta e enfrentamento, estão conseguindo conquistar seus espaços na sociedade e, apesar do preconceito, trabalham fora de casa, sustentam famílias, presidem o País, lutam pelos seus direitos, se organizam em grupos feministas e ocupam os espaços de fala. Mas ainda há muito que trilhar e lutar.

As mulheres do povoado Folha Grossa, no município de Tocantinópolis, têm suas vivências marcadas pela luta e pela resistência. Reagem às dificuldades financeiras, aos problemas familiares, às opressões de gênero e continuam firmes utilizando a quebra do coco babaçu como fonte de renda e marca identitária. No entanto, a atividade mais tradicional da comunidade está morrendo. Talvez por conta da escassez da palmeira do coco babaçu no município, ou pela falta de interesse dos jovens em dar continuidade a essa tradição. Essas mulheres trabalharam de domingo a domingo, para que seus filhos tivessem um estudo.

Ao contrário do curta metragem *Vida Maria*, elas deixaram seus filhos estudarem. Porém, se nessa comunidade apenas pessoas idosas ainda têm a prática de quebrar coco babaçu, o que será da quebra no futuro? O que antes era uma atividade tradicional, e que todas as mulheres sabiam quebrar coco babaçu, hoje apenas as idosas dão continuidade. Os jovens estudam nas áreas urbanas, ou em escolas rurais que adotam um ensino urbano, e querem sair do campo. Não são estimulados a permanecer na zona rural. Uma educação voltada para os povos do campo, uma Educação do Campo, que valorize os saberes camponeses, que lute por uma melhor qualidade de vida no campo, com acesso a todas as facilidades que a zona urbana oferece, talvez pudesse incentivar os jovens a valorizarem mais a permanência no campo e a ver formas de vida próspera em suas comunidades. Esses questionamentos nos acompanharão ao término dessa pesquisa e fazem com que ela adquira uma potência única, na medida em que serve de registro e reflexão de uma atividade tão importante para a memória coletiva da cidade de Tocantinópolis. Uma memória que sobrevive e reside a partir das vidas e memórias de tantas *Marias*.

## Referências

ALBERTI, V. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/1525.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1525.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2013.

BASTOS, A.; NEVES, A.; ROSSAROLA, L. et al. **As conquistas das mulheres na sociedade patriarcal**. 2016. Disponível em: <[http://portal.viannajr.edu.br/files/uploads/20170213\\_134404.pdf](http://portal.viannajr.edu.br/files/uploads/20170213_134404.pdf)>. Acesso em: 5 jun. 2017.

BURKE, P. (org.). **A Escrita a História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

COOPERATIVA Interestadual das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu. **CIMQCB**. [201\_]. Disponível em: <<https://ifnotusthenwho.me/wpcontent/uploads/2017/01/CIMQCB.-Final.-PT-docx.pdf>>. Acesso em 15 de fev. 2018.

F. R. M. **Depoimento** [jan. 2018]. Entrevistadora: Tássia Martins Cipriano Garcia. Tocantinópolis: Acervo da entrevistadora, 2018. 07 minutos e 41 segundos de gravação digital. Entrevista concedida para realização de trabalho de conclusão de curso.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tocantinópolis**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/tocantinopolis/panorama>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

H. A. M. **Depoimento** [jan. 2018]. Entrevistadora: Tássia Martins Cipriano. Garcia. Tocantinópolis: Acervo da entrevistadora, 2018. 08 minutos e 12 segundos de gravação digital. Entrevista concedida para realização de trabalho de conclusão de curso.

I. C. S. **Depoimento** [jan. 2018]. Entrevistadora: Tássia Martins Cipriano. Garcia. Tocantinópolis: Acervo da entrevistadora, 2018. 07 minutos e 20 segundos de gravação digital. Entrevista concedida para realização de trabalho de conclusão de curso.

MATOS, F.; SHIRAIISHI, J.; RAMOS, V. **Acesso à terra, território e recursos naturais: a luta das quebradeiras de coco babaçu**. MIQCB. Brasil: Actiomed, 2015.

M. G. M. **Depoimento** [jan. 2018]. Entrevistadora: Tássia Martins Cipriano. Garcia. Tocantinópolis: Acervo da entrevistadora, 2018. 1h 60m 07s de gravação digital. Entrevista concedida para realização de trabalho de conclusão de curso.

MIRANDA, C. F. **A repressão e seu impacto em dramaturgias femininas: análise dos processos de censura de obras de Consuelo de Castro e Leilah Assumpção**. 2019. 151f. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MORAES, M. D. C.; MENDES, L. M. S. **O canto das Quebradeiras de Coco Babaçu: entre a poética e a política**. 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/30560206-O-canto-das-quebradeiras-de-coco-babacu-entre-a-poetica-e-a-politica-resumo.html>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

MOURÃO, I. S. S.; RODRIGUES, J. P.; FERREIRA, I. E. A.; SILVA; A. B. B.; BORDAS, L. H. A. P. **Descrição do processo de adoecimento das quebradeiras de coco babaçu da Associação Regional das mulheres trabalhadoras rurais do bico do papagaio (Asmubip - TO)**. 2013. Disponível em: <http://apps.cofen.gov.br/cbcenf/sistemainscricoes/arquivosTrabalhos/I47156.E11.T8656.D7AP.pdf>. Acesso em 23 abril 2020. [201\_].

N. S. M. **Depoimento** [jan. 2018]. Entrevistadora: Tássia Martins Cipriano. Garcia. Tocantinópolis: Acervo da entrevistadora, 2018. 08 minutos e 53 segundos de gravação digital. Entrevista concedida para realização de trabalho de conclusão de curso.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PRONI, T. T. R. W; PRONI, M. W. Discriminação de gênero em grandes empresas no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26. n. 1, p. 1-21, 2018.

RAGO, M. **As Mulheres na Historiografia Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. João Lopes da Cunha, 1997. Disponível em: <[http://historiacultural.mpbnnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO\\_Margareth-as\\_mulheres\\_na\\_historiografia\\_brasileira.pdf](http://historiacultural.mpbnnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf)>. Acesso em: 07 dez. 2017.

RAMOS, M. Vida Maria. **Youtube**. Curta-metragem. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)>. Acesso em: 27 jan. 2018.

SOUSA, L. P.; GUEDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.30, n.87, p. 123-139, 2016.

SOARES, G. P. **História do Povoado Folha Grossa, Município de Tocantinópolis, Estado do Tocantins**. 2012. 332f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2012.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil para a análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 71 - 99, 1990.

SCOTT, J. História das mulheres. In: Peter Burke (Org.). **A Escrita a História: Novas Perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. - (Biblioteca básica). Disponível em: <[https:// canaldoensino.com.br/blog/4pdfs-gratis-sobre-a-historiografia-das-mulheres-no-brasil](https://canaldoensino.com.br/blog/4pdfs-gratis-sobre-a-historiografia-das-mulheres-no-brasil)>. Acesso em 07 dez. 2017.

TEDESCHI, L. A. Relações de Gênero e a História das Mulheres Camponesas. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 14, n. 2, p. 45- 62, 2009. <http://dx.doi.org/10.18316/143>.

TOBASA, **Tobasa Bioindustrial, uma companhia ecológica** - O Babaçu. 2018. Disponível em: < <https://www.tobasa.com.br/babacu> >. Acesso em: 13 fev. 2018.

## 2. Povos do Campo: aproximações conceituais basilares às epistemologias ambientais do Campo

*Lisiane Costa Claro*

### 1. Questões iniciais

O Campo<sup>1</sup> sob uma constituição vinculada às representações estigmatizadas, minado por aspectos de ausências, de fragilidades, de imagens pejorativas e de reducionismos sobre seus habitantes a uma única forma de “ser sujeito do Campo”, forja também a imagem de um “Sujeito Estigmatizado” (CLARO, 2018) em detrimento de tantas outras formas de ser, viver, conhecer e recriar o Campo. Como alternativa às construções que fragmentam, estigmatizam e inviabilizam o Campo e seus sujeitos, é que se objetiva com este texto evidenciar a diversidade dos Povos do Campo, instigando a possibilidade de reconhecimento de pautas viáveis ao reconhecimento e construção das epistemologias ambientais do Campo.

A relevância do estudo parte da compreensão de que após duas décadas da proposta da Educação do Campo enquanto pauta nacional, em coerência com a própria proposta pedagógica da Educação do Campo que se anuncia aberta à constante (re)construção, considera-se relevante rever os desafios presentes no espaço do Campo. Do mesmo modo, acredita-se necessária a revisão sobre a própria definição acerca da categoria “Campo”, tendo como fio condutor os povos que a constituem.

Mais cuidadosamente, identificam-se os alarmantes índices de violência em espaços constituídos por ribeirinhos, pescadores artesanais, seringueiros, indígenas e quilombolas remanescentes (PORTO-GONÇALVES; CUIN, 2013). Em 2019, sob as tentativas de expulsão protagonizadas pelo poder privado, as comunidades tradicionais foram as que mais sofreram tal violência, correspondendo a 45,76%; em seguida, foram as famílias posseiras, com 30,50% e logo, as famílias Sem Terra, com 16,10% (ARAÚJO *et al.*, 2020). Dados que sugerem a afirmação de que apesar de a Educação do Campo abarcar esses grupos, para além do grupo que se compreende por agricultores familiares, nota-se que as desigualdades e opressões são mais evidentes nos territórios constituídos por esses outros sujeitos os quais também deveriam ser acolhidos, como as políticas públicas demarcam. Políticas que são evocadas e reivindicadas na proposta da Educação do Campo.

Acredita-se que ainda é preciso sublinhar as diversas experiências no bojo dos processos educativos que se somam à proposta da Educação do Campo, em seu caráter pedagógico, político, ético e estético, o que pode ser alcançado por meio da leitura das outridades do Campo.

Consideram-se as Epistemologias Ambientais do Campo (CLARO, 2018) enquanto uma via de ampliar as aprendizagens, teorias e reflexões acerca dos movimentos do Campo e da educação a ele vinculada. Além disto, atribui-se às Epistemologias Ambientais do Campo o papel de contribuir com a proposta da Educação do Campo ao contemplar outras experiências conectadas aos povos diversos presentes no Campo, os quais, em muitos casos, ainda não estão articulados enquanto movimentos sociais populares, mas que em sua ação apresentam viabilidades de (re)criação de seus saberes e lutas.

Diante disso, por meio de uma leitura de cunho hermenêutico fenomenológico (RICOEUR, 1978; 2014), realiza-se uma leitura compreensiva de dimensão conceitual, embasada em duas orientações: a territorial e a epistemológica. A primeira acolhe pautas como a organização econômica e a reforma agrária, enquanto a segunda tem como elementos de diálogo os saberes populares e as leituras de mundo. Evidentemente não são eles blocos isolados, alguns temas que se identificam mais arraigados a uma ou outra orientação podem convergir em ambas as abordagens. Ainda, considera-se que as questões de fundo ambiental e político podem perpassar tanto a pauta territorial quanto a epistemológica.

## **2. Relações entre terra, território, produção e o Estado na construção conceitual dos povos**

Sobre os povos que constituem o espaço campesino, sob a perspectiva da abordagem quanto ao território, considera-se válido destacar algumas questões acerca da utilização da terra como produção material e reflete-se o quanto a terra representa um tema gerador de divergentes interesses.

Carvalho (2005), ao tratar da diversidade presente no contexto campesino, registra que o campesinato brasileiro está alicerçado em dois eixos: a diversidade de produção e relação com o mercado (e os processos habituais e culturais que se desenvolvem por meio dessas relações) e a biodiversidade que gera diferentes maneiras de enxergar o ambiente a partir das relações culturais tecidas pelo trabalho.

Em sentido análogo, Pérez (2001), ao estudar a economia latino-americana, identifica o espaço rural enquanto um conjunto de territórios no qual os povos realizam diferentes atividades como agricultura, comércio, serviços, pequenas e médias indústrias, artesanato, pesca, mineração, extração de recursos naturais, entre outros.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009), os povos do Campo constituem uma cultura específica através das maneiras de trabalhar, as quais diferem das formas de trabalho do espaço urbano. Essa dinâmica está presente nas comunidades tradicionais, muito embora os processos de urbanização com o estímulo do capital têm ameaçado o trabalho nesses contextos. Para esses autores, as especificidades que constituem a cultura estão presentes nas formas de relacionar-se com o tempo e o meio ambiente, nas formas de organização familiar, comunitárias, de trabalho e educação.

Já, segundo Martins (1986), o “eixo estrutural” desses conflitos ocorre a partir da disputa pela terra enquanto o direito que apresenta ao ser utilizada para o sustento das comunidades. Além disso, esse embate pela terra se “torna luta pela ampliação dos espaços políticos dos tra-

balhadores, pela democracia e não, simploriamente, uma luta econômica pela ampliação dos espaços econômicos de reprodução do capital”. (MARTINS, 1986, p.71).

Deste modo, compreende-se que os povos do Campo são grupos que constroem uma história repleta de lutas e resistências. Portanto, as disputas desses povos não estão restritas aos interesses do sistema econômico capitalista que se vive, mas partem da exigência pela participação ativa para além da comunidade.

Próximo a essa compreensão, Pires (2012) salienta que a definição do campesinato abarca três elementos que estão estritamente relacionados: o acesso a terra para a produção; o trabalho familiar; e a constituição de unidade de consumo e produção.

Segundo o decreto no. 7.352, de 4 de novembro de 2010, são consideradas populações do campo:

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

A identificação desses povos múltiplos e cheios de especificidades considera que reconhecer o Campo exige-nos o reconhecimento acerca dos chamados “povos tradicionais”. Para a problematização da ideia de “povos ou comunidades tradicionais”, voltar à atenção para o campo das políticas de Estado é uma das formas de identificar as implicâncias na conceituação destes povos. Neste sentido, cabe destacar que a pauta é acolhida no bojo de decisão dos órgãos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Por este prisma, o conceito pode ser encarado com base no reconhecimento das formas de trabalho nesses ambientes, as quais por se confrontarem, originalmente, com as formas de trabalho impostas pelo modelo capitalista, ganham destaque com respeito à necessidade de seu resguardo. Com isso, e com o recebimento de *royalties*, os Estados Nacionais são pressionados a criarem políticas direcionadas a esses grupos historicamente subalternizados.

Por outro prisma, os povos tradicionais podem ser compreendidos a partir da sua historicidade ligada à sua territorialidade. Para Little (2002), os territórios dos povos tradicionais fundamentam-se em décadas, em alguns casos, séculos de ocupação efetiva, o que independe de seus territórios estarem contemplados ou não na razão de propriedade tanto na Colônia quanto na República. A legitimidade de seu território é situada na base histórica e não instrumental, bem como na sua persistência cultural vinculada à memória. Deste modo, seu aspecto conceitual não está pautado em leis ou títulos, mas nos aspectos simbólicos e identitários na relação do grupo com sua área.

Do panorama lançado pelo âmbito das políticas territoriais, surge o Decreto Presidencial n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Esse decreto instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT, bem como apostou na sua implementação por meio da elaboração da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT. Essa comissão é interdisciplinar e constituída por 15 representantes de órgãos e entidades da administração pública federal e 15 representantes de organizações não governamentais.

Essa comissão deve atentar para as comunidades tradicionais, as quais são consideradas aquelas constituídas por grupos

[...] que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007).

Barreto Filho (2006) afirma que o poder público nacional, bem como a agenda ambientalista assumem a questão da política dos povos e comunidades tradicionais com base em três fenômenos. O primeiro refere-se à pauta internacional com relação às áreas protegidas; o segundo contempla a articulação entre as áreas de proteção e o desenvolvimento no país e, por último, o processo das mobilizações e movimentos dos grupos sociais que consolidavam sua identidade étnica e coletiva assumindo mais intensamente o debate ambiental nas suas lutas políticas vinculadas ao território. Destaca-se o terceiro fenômeno como um elemento imprescindível para o reconhecimento dos povos que habitam e constituem os saberes do Campo.

Assim, ressalta-se que o decreto mencionado aponta para o reconhecimento das leituras de mundo específicas desses grupos. Contudo, cabe destacar que tais “formas próprias de organização social” são diversas, contendo uma vasta heterogeneidade, quando se reporta ao conceito de povos tradicionais. Além disso, essa leitura que aborda a “transmissão pela tradição” - como definido no decreto acima - pode remeter a ingênua concepção de que os povos estão isolados por completo, sem receber influências “externas”, como se existisse certa fixidez nos hábitos, formas perpétuas e intocáveis de se viver.

Ainda sim, mesmo que fosse possível total isolamento de quaisquer “interferências” além fronteiras, o ser humano é criativo e reinventa suas formas de ser no mundo. Assim, afirma-se que “muitas pesquisas antropológicas recentes, [...], contestam o caráter fixo das tradições. Para essas, a cultura popular nas tradições e manifestações folclóricas se renova constantemente por meio da criação anônima”. (SILVA; SILVA, 2006, p. 3). Como parte desses grupos criativos, estão:

Povos Indígenas, Quilombolas, Seringueiros, Castanheiros, Quebradeiras de coco-de-babaçu, Comunidades de Fundo de Pasto, Faxinalenses, Pescadores Artesanais, Marisqueiras, Ribeirinhos, Varjeiros, Caiçaras, Praieiros, Sertanejos, Jangadeiros, Ciganos, Açorianos, Campeiros, Varzanteiros, Pantaneiros, Geraizeiros, Veredeiros, Caatingueiros, Retireiros do Araguaia, entre outros. (BRASIL, 2013, s.p.).

Embora as políticas públicas representem esforços em sublinhar tais especificidades com relação aos povos originários e tradicionais, é fundamental que haja uma construção a qual reconheça o protagonismo desta multiplicidade através da participação e visibilidade destas inúmeras populações.

Silva e Sato (2010), ao mapearem os grupos sociais do estado de Mato Grosso, destacam a existência de 65 grupos sociais e 45 etnias indígenas, resultando num total de 87 identidades no território analisado. As autoras corroboram que esse tipo de estudo é pertinente para a manutenção das políticas públicas contemplarem as necessidades e expectativas das identidades que compõem o território, possibilitando alternativas que propiciem a diminuição de impactos e superação de conflitos socioambientais. Para as autoras:

É preciso saber ouvir as múltiplas vozes; mais do que isso, é preciso dar audiência às muitas vozes esquecidas e excluídas do modelo implantado, para que estes grupos possam ser protagonistas fortalecidos na luta contra qualquer hegemonia orientada pelos padrões homogêneos do desenvolvimento. A sobrevivência desses sujeitos sociais está intimamente ligada, em primeiro lugar, ao direito de permanecer em seus territórios, aliado, às condições de inclusão, que lhe assegurem ter, minimamente, uma vida digna. (SILVA; SATO, 2010, p. 280).

Vinculada à questão territorial, é importante ressaltar que os povos tradicionais constituem, resguardam e reinventam seus conhecimentos tradicionais, possibilitando diversas maneiras de produzir saberes e conhecimento. Entre esses saberes, destacam-se:

[...] técnicas de manejo de recursos naturais, métodos de caça e pesca, conhecimentos sobre os diversos ecossistemas e sobre propriedades farmacêuticas, alimentícias e agrícolas de espécies e as próprias categorizações e classificações de espécies de flora e fauna utilizadas pelas populações tradicionais. (SANTILLI, 2005, p. 192).

Ao reconhecer a diversidade cultural presente na construção dessas tradições, dialogue-se com Castro (2000), ao abordar que o trabalho desses coletivos cria relações para além das técnicas de manejo, ao englobar o místico e o simbólico. Através de envolvimento como esse, é possível afirmar que a vida econômica nos espaços dessas comunidades está indissociada do aspecto social.

No entanto, é preciso ressaltar que o sentido de comunidade ou povo tradicional deve ultrapassar a ideia de “reconhecimento” de sua contribuição enquanto formação do território e nacionalidade brasileira. É indispensável aprofundarem-se às especificidades desses grupos, a fim de não restringir a esfera cultural à folclorização, não tentar apaziguar um passado (tantas vezes ainda presente) de tentativas e conquistas (no sentido mais colonizador possível) de subalternização desses sujeitos. Assim:

Comunidade tradicional constitui-se como um grupo social local que desenvolve: a) dinâmicas temporais de vinculação a um espaço físico que se torna território coletivo pela transformação da natureza por meio do trabalho de seus fundadores que nele se instalaram; b) saber peculiar, resultante das múltiplas formas de relações integradas à natureza, constituído por conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição ou pela interface com as dinâmicas da sociedade envolvente; c) uma relativa autonomia para a reprodução de seus membros e da coletividade como uma totalidade social articulada com o “mundo de fora”, ainda que quase invisíveis; d) o reconhecimento de si como uma comunidade presente herdeira de nomes, tradições, lugares socializados, direitos de posse e proveito de um território ancestral; e) a atualização pela memória da historicidade de lutas e de resistências no passado e no presente para permanecerem no território ancestral; f) a experiência da vida em um território cercado e/ou ameaçado; g) estratégias atuais de acesso a direitos, a mercados de bens menos periféricos e à conservação ambiental. (BRANDÃO, 2010, p. 37).

Com base no conceito destacado, é possível compreender que esses grupos enfrentam o desafio de manter-se em seu território e que não estão livres de sofrerem formas de dominação. A questão crucial é pensar quais as formas de opressão. Serão elas sempre físicas? Voltadas à invasão territorial? De tentativas de exploração do ambiente? Ou as formas de dominação poderiam ser por meio da invasão violenta de novos sentidos, valores e lógicas? Comunidades que partem da esfera solidária estão ameaçadas por meio dos valores individualizantes típicos da sociedade que cultiva a ética do mercado? Acredita-se que sim. Freire (2002), ao expor sua compreensão sobre a ética, distingue:

Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da “nova ordem mundial”, como naturais e inevitáveis. Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a ideia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento. Não falo, obviamente, desta ética. (FREIRE, 2002, p. 8).

Quando é colocada a diferença entre os sentidos da ética, percebe-se a existência de um significado que visa o lucro, onde o dinheiro vale mais que a vida, que o individualismo pesa mais que o coletivo. De forma a contrariar essa lógica, as comunidades tradicionais formam um “território coletivo pela transformação da natureza por meio do trabalho de seus fundadores que nele se instalaram”. (BRANDÃO, 2010, p.37).

Nesse sentido, outros significados estão atrelados à terra, à constituição identitária, ao ambiente e às diferentes maneiras de viver e ser do Campo.

### **3. Ecologia Política, Ambiente e os povos diversos do Campo**

No horizonte compreensivo dos povos do Campo, vinculam-se a essa pauta a questão da territorialidade e as implicâncias expressas das disputas pelos espaços sociais. Little (2002), aportado a uma perspectiva da Ecologia Política, aponta que a diversidade sociocultural do país é acompanhada pela ampla diversidade fundiária e que uma imensidão de grupos sociais constitui esses espaços (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caboclos, caiçaras, entre outros).

Esses grupos têm sido chamados de “comunidades”, “povos”, “sociedades”, como já foi registrado, porém, compreende-se que sejam nomenclaturas necessárias em algumas instâncias de reivindicação política e na busca pela justiça ambiental, por exemplo. Por outro lado, é reconhecido o destaque que o autor realiza ao salientar que, do ponto de vista etnográfico, esses povos são tão diferentes entre si que seria um tanto quanto problemático agrupá-los no mesmo conjunto.

Neste sentido, o autor aponta uma nova temática agregadora ao debate dos processos educativos no espaço do Campo, reconhecendo um fenômeno impreterível para pensar os alicerces de uma educação de visão mais holística e complexa no escopo do espaço não urbano. Salienta a “outra reforma agrária”, um fenômeno que acontece a partir da reivindicação desses povos, chamados por Little (2002) de não camponeses, mas que vivem em um espaço não urbanizado, com suas especificidades culturais e locais.

Com ressalvas ao pensamento do autor, no que tange à sua consideração sobre os povos tradicionais de forma alijada da compreensão de povos camponeses, considera-se que a inferência de Little (2002) demonstra que ainda sim, quando se refere ao espaço do Campo, há uma ideia arraigada preponderantemente à identidade dos povos agricultores como constituinte desse contexto. Contudo, de acordo com a Educação do Campo e suas diretrizes, essa diversidade de povos precisa estar presente em sua construção, o que não está sendo efetivado em todos os âmbitos dos diferentes grupos que ocupam as ruralidades no Brasil.

Considera-se a relevância política em articular os diferentes povos - sem, todavia, negligenciar suas especificidades - que constituem o Campo. Cabe destacar a abordagem sobre a territorialidade que o antropólogo realiza. Sobre esta pauta o pesquisador destaca que: “[...] a questão fundiária no Brasil vai além de redistribuição de terras e se torna uma problemática centrada nos processos de ocupação e afirmação territorial, os quais remetem, dentro do marco legal do Estado, às políticas de ordenamento e reconhecimento territorial” (LITTLE, 2002, p. 2).

Com efeito, identifica-se um fenômeno vinculado à esfera das populações tradicionais que compõe o espaço camponês. Num estudo realizado por Porto-Gonçalves e Cuin (2013) ao longo do ano de 2013 sobre os conflitos nos espaços do Campo brasileiro, os autores destacam as vítimas da violência e participantes de áreas de conflitos presentes nesse contexto: pequenos proprietários, 2%, atingidos por barragens, 1%, sem terra, 28%, enquanto a categoria social referente às populações tradicionais somava um total de 60%.

Mediante esse alarmante dado sobre os conflitos que pesam sobre os grupos considerados tradicionais, destaca-se a urgência em debater as implicações acerca da distribuição territorial desses povos, considerando os direitos vinculados às formas de reprodução social dos mesmos. Os autores ainda ressaltam que, com exceção da região Sudeste, somando as macrorregiões do país, mais de 50% das categorias sociais envolvidas em conflitos são populações tradicionais e que, o montante dessas categorias, 55% estavam localizadas na Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2013).

Em sentido próximo, Little (2002) abarca as relações dos diversos povos com o território enquanto artífice das disputas no âmbito da reforma fundiária. O autor toma o campo da Teoria Antropológica da Territorialidade para realizar um novo enfoque dado as semelhanças e continuidades dos diferentes grupos. Define o conceito de territorialidade como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’ ou *homeland*”. (LITTLE, 2002 p. 3).

Com isso o autor defende que assim como a contextualização é necessária para a abordagem da Ecologia Política (a que se propõe em seu trabalho), para uma séria análise do território de qualquer grupo que seja, é preciso lançar mão de uma abordagem histórica. O autor também defende a cosmografia por intermédio de uma abordagem etnográfica. Essa cosmografia registra

os saberes ambientais, ideias e identidades construídas coletivamente por meio do processo histórico e as relações sociais com o território natural.

Neste prisma, no esforço de demarcar uma Educação Ambiental do Campo, quando se pensa as práticas educativas no *locus* em evidência, o espaço ultrapassa os limites de um território de agricultura. Quaisquer políticas e processos pedagógicos no que se referem à escolarização dos diversos povos que constituem as outridades da ocupação dos territórios campestres devem ser compreendidos enquanto fenômenos de análise, ou interpretativos, do ponto de vista hermenêutico fenomenológico, dentro do horizonte de uma Educação Ambiental do Campo.

Para tanto, abordar algumas contribuições que emergem da territorialidade junto a essa proposta torna-se pertinente na medida em que contribui para o reconhecimento e compreensão dos conflitos existentes no seio das disputas territoriais. A retomada histórica realizada por Little (2002) aponta um processo de hegemonia de controle territorial por meio da constituição do Estado-Nação, ocultando outros tipos de territórios. Na abordagem da territorialidade em que acredita, o autor amplia o olhar para as especificidades e continuidades dos diversos territórios e demonstra que o Estado teve dificuldades em reconhecer os territórios sociais dos povos tradicionais devido à problemática relação entre eles e a soberania.

Neste sentido, reforça a contextualização como embasamento necessário à compreensão das diversas relações construídas recorrendo ao território e dialoga com a ideia de Razão Histórica (QUIJANO, 1988), a qual representa resistência ao controle hegemônico do Estado. Assim:

Como os territórios desses grupos se fundamentam no arcabouço da lei consuetudinária, raras vezes reconhecida e respeitada pelo Estado-nação, as articulações entre esses grupos são marginais aos principais centros do poder político. Mas é igualmente claro no registro etnográfico sobre os povos tradicionais que eles estabelecem territórios no sentido definido aqui. (LITTLE, 2002, p.8).

Mediante essa preocupação que a territorialidade traz, lembra-se que, diferentemente dos grupos articulados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ainda encontram certo respaldo e reconhecimento de sua luta pelo Estado, vários outros povos possuem um maior desafio de articulação em relação à visibilidade estatal.

Uma Educação Ambiental do Campo precisa reconhecer esse desafio e buscar, nas memórias desses povos, as potencialidades educativas a elas imbricadas. A esse respeito:

A expressão dessa territorialidade, então, não reside na figura de leis ou títulos, mas se mantém viva nos bastidores da memória coletiva que incorpora dimensões simbólicas e identitárias na relação do grupo com a sua área, o que dá profundidade e consistência temporal ao território. (LITTLE, 2002, p. 11).

Com efeito, uma Educação Ambiental do Campo abre espaço para dialogar junto aos diversos povos tradicionais, sem, contudo, agrupá-los de maneira aligeirada e generalizante. Acredita-se que o exercício de reivindicação pelos interesses ambientais e sociais desses povos encontra espaço no campo educativo num sentido compreensivo possível de impulsionar a transformação no horizonte emancipatório desses povos. Não raro, essa transformação não é efetivada devido à falta de compreensão de tais interesses e problematização dos conflitos presentes, nas disputas territoriais, por exemplo.

Ao recorrer à questão territorial em termos de disputa e jogo de interesses diversos e por vezes antagônicos, é preciso destacar o processo de reforma agrária. Ao revisar os escritos de Luxemburgo (1976), compreende-se sua preocupação a respeito da ação camponesa na busca pela transformação social num horizonte socialista. Registra que são necessários dois aspectos para essa transformação no campo agrário: a base da economia do Campo por meio da nacionalização da grande propriedade rural e o fim da desarticulação entre indústria e campo enquanto mecanismo do sistema capitalista.

Para Leite e Ávila (2007), a concepção de reforma agrária está vinculada à compreensão

não somente como uma política de distribuição de ativos fundiários (o que poderia ser traduzido em inglês por *land reform*), mas como um processo mais geral - agrário, e não apenas fundiário (o que em inglês se diferenciaria pelo termo *agrarian reform*) - envolvendo o acesso aos recursos naturais (terra, água, cobertura vegetal no caso dos trabalhadores extrativistas etc.), ao financiamento, à tecnologia, ao mercado de produtos e de trabalho e, especialmente, à distribuição do poder político. (LEITE; ÁVILA, 2007, p. 13).

Por meio desse entendimento, que abarca o funcionamento agrário de forma mais ampla, os autores contemplam os desafios presentes pelos diversos povos vinculados ao Campo, apontando que, no caso dos chamados “povos nativos” (que compreendem como indígenas, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, extrativistas, entre outros), também está em disputa a regularização dos direitos a utilização e apropriação das áreas que já são ocupadas pelos mesmos. Assim, compreende-se que o processo da reforma agrária está vinculado às questões da territorialidade que, no entanto, ainda têm seus entraves na lógica do sistema capitalista e no bojo da racionalidade instrumental que exigem a intervenção do Estado para a garantia da reprodução social das sociedades camponesas.

Veiga (1982) salienta que esse processo envolve a distribuição mais equitativa da terra e da renda agrícola pelo Estado, pressionado pelos movimentos sociais populares do Campo, impulsionando a mudança da estrutura agrária de um país ou região.

Muito embora com as mudanças de governo alcançadas pelas perspectivas mais progressistas, as expectativas de se efetivar uma reforma agrária capaz de contrariar a imagem que o Brasil possui de ser um país dos mais expressivos índices de desigualdade de distribuição de terras, visto que a reforma agrária se deu “a passos lentos” ao longo dos anos 2000. Apesar de ter-se acompanhado avanços como a ampliação do acesso a crédito, à alimentação, à habitação e infraestrutura, com o suporte do estudo de Maniglia (2009), é possível realizar uma leitura de que o apoio ao agronegócio durante o governo de Lula foi muito presente.

Acompanha-se um modelo de desenvolvimento baseado na monocultura, com ênfase nas *comodities*, visando à ampliação da reprodução de capital no Campo. Para tanto, o governo subsidiou uma série de ações agrícolas. A exemplo disso, vê-se a movimentação em torno dos ditos “agrocombustíveis”, espaço de investimento dos capitalistas incentivados pelo lema da soberania energética disseminada pelo governo (MANIGLIA, 2009). Os pequenos produtores e os povos tradicionais vêm pagando um preço alto por esses “avanços” no Campo, os quais estão no horizonte de uma lógica desenvolvimentista.

Conforme mapeamento do IBGE (2011), na região da Amazônia não estão registrados os estabelecimentos de pequenas propriedades rurais, o que não deve invisibilizar as opressões e violências contidas nela; haja vista que é o local onde se encontram as grandes porções de terras concentradas nas mãos de poucos, os quais estão em disputa constante com os povos tradicionais que ali vivem.

Porto-Gonçalves e Cuin (2013) apontam que a questão da reforma é antiga e definitivamente ainda atual. Os autores, aportados na referência do conflito para sua análise, demarcam a importância do conceito para os estudos referentes aos processos de reforma agrária, haja vista que o mesmo demarca a diferente posição de diversos grupos sobre um mesmo tema.

Nesse rumo, demarcam que, desde a década de 1970 no Brasil, as oligarquias, sob uma roupagem de poder tecnológico-financeiro-latifundiário-midiático, tradicionalmente instrumentalizam as políticas de governo de acordo com seus interesses. Fazem uma crítica em relação às parcerias representadas por essas oligarquias latifundiárias tradicionais, junto às estatais financeiras (como o BNDES), científicas (por exemplo, EMBRAPA) com as grandes corporações industriais-financeiras (Monsanto, Cargill, Bunge & Born, Syngenta, etc.) (PORTO-GONÇALVES e CUIN, 2013).

Esse bloco, que pode representar de forma ainda mais intensa as injustiças ambientais, as desigualdades agrárias e, portanto, a violência no Campo, presentes não só em nosso país, mas como os autores apontam também no Paraguai, Argentina e Bolívia, reiteram a necessidade de abordar a questão da reforma agrária sob um olhar crítico necessário ao Campo.

Numa análise pertinente, os autores destacam a situação de conflito no Campo do país em 2013. A partir do estudo anual desde 1985, com respeito aos conflitos nas zonas rurais, apresenta que:

[...] o primeiro mandato de Lula, foi o que registrou o maior número de conflitos, de famílias envolvidas e de outros indicadores de violência. Nos últimos três anos, governo Dilma, a média anual supera as médias anuais de todos os períodos analisados no Atlas, exceto o período 2003-2006. Os números elevados deste período se devem, por um lado, à iniciativa dos grupos dominantes que temiam que Lula fizesse a Reforma Agrária, e por outro, pela pressão dos movimentos sociais com ações em prol da Reforma Agrária [...]. Já no segundo mandato de Lula (2007-2010) estabeleceu-se uma espécie de Pax Agrária, com priorização da política de exportação de *commodities*, por um lado e, por outro, com políticas de transferência de renda (Fome Zero, Bolsa Família e outras). (PORTO-GONÇALVES; CUIN, 2013, p. 19).

Ainda que haja questões de disputas partidárias no âmbito das políticas de governo, esses dados demonstram o quanto os governos progressistas, não só no Brasil, mas em muitos outros países da América Latina, tentam utilizar-se da lógica capitalista para certa manutenção econômica das camadas populares, consequentemente nos grupos do Campo.

Sobre a relevância de compreender e identificar os conflitos socioambientais, trata-se de

um importante instrumento para a reflexão e para a ação dos sujeitos envolvidos com o processo de democratização do meio ambiente. Destarte, para que

a paisagem de degradação se transforme em um novo horizonte, com mais proteção ecológica e inclusão social, é preciso que estejamos engajados e subsidiando políticas públicas para que o planejamento socioambiental do estado possa considerar a riqueza das paisagens naturais, assim como, as diferentes identidades [...]. (SILVA; SATO, 2012, p. 24).

As pesquisadoras registram que seja fundamental visibilizar tais conflitos, tanto para esclarecer acerca da insustentabilidade do modelo de desenvolvimento, quanto para subsidiar referenciais aos governos e à sociedade civil na elaboração de políticas públicas instigando as dimensões conceitual, política e científica.

No período enfatizado do estudo de Porto-Gonçalves e Cuin (2013), segundo os autores, os movimentos sociais foram responsáveis por 244 conflitos (desses, 230 em relação às ocupações e 14 nos acampamentos). Com isso, 81,1% dos conflitos foram provocados pela ação do poder privado (fazendeiros, grileiros, madeireiros, empresários ou mineradores). Nessa porcentagem, fazem parte práticas como assassinatos, expulsões, ações do poder público, por meio do Executivo e do Judiciário manifestadas em prisões e ações de despejo.

Os autores demonstram por meio de um mapa<sup>2</sup> a distribuição desigual dos conflitos no Campo. Assim, destacam o índice da intensidade dos conflitos: excepcionalmente alto no estado de Amapá; altíssimo no Acre; em Rondônia e Tocantins muito alto; e Maranhão, Mato Grosso, Pará e Roraima são estados com um índice de conflito considerado alto. Por meio desses índices, os autores evidenciam que a expansão do capital sobre a Amazônia traz sérios desdobramentos sociais e ambientais. O Nordeste teve dois estados com índice alto: Pernambuco e Paraíba, enquanto na região Centro-Sul, o Mato Grosso do Sul apresentou índice altíssimo de áreas em conflitos. Por fim, os autores concluem:

Há uma geopolítica da despossessão em curso. As maiores vítimas são as populações que tradicionalmente ocupam o território. Não sem razão elas se destacam entre os grupos sociais envolvidos em conflitos, e desse lugar de conflito e r-existência, importantes questões teórico-políticas estão sendo formuladas, como a luta pela reapropriação da natureza e a afirmação da diversidade social e cultural desses protagonistas, onde o território emana como questão central no novo desenho que vem assumindo a questão (da reforma) agrária. (PORTO-GONÇALVES; CUIN, 2013, p. 26).

Deste modo, é necessário reconhecer a necessidade de acolher na pauta da reforma agrária o papel que vem sendo protagonizado pelos povos tradicionais, o que, obrigatoriamente, desafia-nos a (re)conhecer os sujeitos que formam os espaços do Campo.

Reitera-se a necessidade de acolhida da multiplicidade dos povos que se articulam ao Campo como espaço de existência simbólica e material. É preciso igualmente destacar a compreensão das diversas formas de viver, aprender, ensinar e lutar, tanto na esfera da elaboração do conhecimento, quanto na assunção epistemológica das pedagogias do campo. Neste horizonte, considera-se que a Educação Ambiental potencializa as viabilidades de leituras ao Campo e aos seus sujeitos os quais enfrentam o paradoxo de assumirem e elaborarem suas identidades, paralelamente ao desafio da inautenticidade de uma definição rígida, engessada e estigmatizada.

2 O mapeamento foi elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no IBGE e pela Comissão Pastoral da Terra e pelo Sistema Nacional de Informações das Cidades.

## 4. Considerações que convidam à reinvenção do olhar ao Campo com seus sujeitos

A multiplicidade conceitual que corresponde aos povos do Campo possibilita o entendimento do campo da Educação Ambiental como um terreno fértil às leituras realizadas sobre o Campo e sobre sua dimensão educativa. Mesmo com a variedade de orientações epistemológicas, considera-se que as sistematizações dos saberes devem estar articuladas à produção da existência destes sujeitos, especialmente aos grupos sociais ligados ao Campo ainda invisibilizados. Neste processo, acredita-se na emergência das epistemologias ambientais do campo.

Estas formas de elaborar os conhecimentos reabilitam o conceito das práticas rurais num horizonte que rompa com as aspirações ruralistas e opressoras, emprestando sua dimensão de Campo como possibilidade de demarcar suas orientações políticas, culturais, ambientais e econômicas, tendo em comum a centralidade dos saberes produzidos ligados ao Campo enquanto espaço simbólico e material de existência.

Ou seja, não cabe as epistemologias ambientais do Campo negligenciarem estudos que não partem de um contexto empírico vinculado ao âmbito rural, pois, como se vê, a dimensão territorial está para além de uma base material, mas assume os símbolos, a linguagem, os saberes históricos e a memória coletiva vinculada ao grupo social que, de algum modo, pode estar vinculado ao Campo. Por outro lado, também não é papel das epistemologias ambientais do Campo descartarem os registros situados numa compreensão da ruralidade como espaço físico geográfico, se nelas forem identificados elementos viáveis à consolidação do meio rural como *locus* de viabilidades dos saberes e do protagonismo de seus habitantes num horizonte mais ampliado de seu entendimento.

Nossa leitura é a de que as epistemologias ambientais do Campo ao serem assumidas na elaboração das práticas e reflexões tecidas, para e, com os povos do Campo, podem potencializar a reivindicação do Campo enquanto espaço de luta, (re)criação e (re)construção identitária, constituição de visão de mundo e produção da existência da vida. Um exemplo desta viabilidade nasce da articulação entre a Educação Ambiental a serviço das camadas populares do Campo, com o trabalho da extensão num sentido emancipador do espaço rural e de seus conjuntos sociais.

Assim, as epistemologias ambientais do Campo, engendradas pelo horizonte compreensivo, ampliam os olhares aos contextos tão diversos que compõem a ruralidade no território brasileiro como Campo, bem como instigam a relação dos sujeitos e do espaço que os constituem em suas dimensões éticas, estéticas, étnicas, poéticas, culturais, materiais, entre tantas outras sejam possíveis.

## Referências

ARAÚJO, F. M. G. *et al.* Defender os direitos nas ruas e nos territórios: a esperança habita em nós. In: CANUTO, A.; LUZ, C. R. S.; SANTOS, P. C. M. (Coord.). **Conflitos no Campo - Brasil 2019**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2020. p. 22 -32.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARRETO FILHO, H. T. Populações tradicionais: introdução à crítica da ecologia política de uma noção. In: ADAMS, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. (Orgs.). **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2006.p.109-143.

BRANDÃO, C. R. Cerrado, Gerais, Sertão: comunidades tradicionais dos sertões roseanos. **Relatório final do Projeto Opará: Tradição, Identidades, Territorialidades e Mudanças entre Populações Rurais e Ribeirinhas no Sertão Roseano**. Montes Claros: Unimontes, 2010.

BRASIL. **Política de desenvolvimento Sustentável dos Povos e comunidades tradicionais**. Decreto 6.040/07, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)> Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)> Acesso em: 09 jan. 2015.

BRASIL. **Definição Povos e Comunidades Tradicionais**. Ministério do Meio Ambiente, Brasília [s.d]. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/perguntas-frequentes?catid=16>> Acesso em 05 abr. 2013.

CARVALHO, H. **O campesinato no século XXI**. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, E. Território, Biodiversidade e Saberes de Populações Tradicionais. In: DIEGUES, Antônio Carlos (Org.). **Etnoconservação: Novos Rumos para a Proteção da Natureza nos Trópicos**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec; NUPAUB-USP; ANNABLUME, 2000. p.165-181.

CLARO, L. C. **Horizontes Compreensivos da Educação Ambiental do Campo: contribuição às Ouiridades do Campo**. 2018. 217f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf)>. Acesso: 02mar.2011.

LEITE, S.P.; ÁVILA, R.V. **Um futuro para o campo: reforma agrária e desenvolvimento social**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007.

LITTLE, P. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma Antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. p. 251-290. Disponível em: <[http://www.unb.br/ics/dan/serie\\_antro.htm](http://www.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2016.

LUXEMBURGO, R. **A Acumulação do capital**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MANIGLIA, E. **As interfaces do direito agrário e dos direitos humanos e a segurança alimentar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MARTINS, J. S. **Não há terra para plantar neste verão** (o cerco das terras indígenas no renascimento político do campo). Petrópolis: Vozes, 1986.

PÉREZ, E. C. Hacia una nueva visión de lo rural. In: GIARRACA, N. (Org.). **Uma nueva ruralidad en América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2001. p.17-30.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; CUIN, D. P. **Geografia dos Conflitos por Terra no Brasil** (2013). Expropriação, violência e r-existência. In: CANUTO, A.; LUZ, C. R. da S; LAZZARINI, F. (Coord.). **Conflitos no Campo Brasil 2013**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2013. p. 18-28.

Quijano, A. **Modernidad, identidad y utopia en América Latina**. Lima: Sociedade e Política Ediciones. 1988.

Ricoeur, P. **O conflito das Interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1978.

RICOEUR, P. **O Si-Mesmo como Outro**. Tradução: Inove C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SANTILLI, J. A biodiversidade de as comunidades tradicionais. In: BESUNSAN, N. (Org.). **Seria Melhor Ladrilhar?** Biodiversidade como, para que, porquê. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Instituto Socioambiental, 2005 p. 84-94.

SILVA, M. J.; SATO, M. T. Territórios em tensão: o mapeamento dos conflitos socioambientais do Estado de Mato Grosso – Brasil. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v.15, n. 1, p. 1-28, 2012.

SILVA, R.; SATO, M. T. Território e identidades: mapeamento dos grupos sociais do estado do Mato Grosso. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. XIII, n. 2, p. 261-281, 2010.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 3.

VEIGA, J.E. **O que é Reforma Agrária?** 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

# 3. O Ensino Desenvolvimental em diálogo com a EJA: uma revisão bibliográfica

*Regina Vieira de Souza*

*Gustavo Cunha de Araújo*

## 1. Introdução

Entendemos que a construção de conhecimentos está relacionada diretamente com a interação social que o indivíduo tem com o ambiente e com outras pessoas. Do ponto de vista da perspectiva Histórico-Cultural, em especial nos estudos de Vigotski (2001; 1999), o desenvolvimento é impulsionado pelo aprendizado e, que o bom ensino, aquele eficaz, é o responsável pelo avanço do desenvolvimento. Nessa perspectiva, em algumas de suas pesquisas é possível observar a importância dada à linguagem, relevante para a comunicação humana, pois essa comunicação com o outro é condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: por meio da linguagem a interação se torna possível; interagir com o outro e sobre um objeto, o sujeito desenvolve essas funções; indivíduo esse que pode ser, por exemplo, um jovem ou adulto que retorna à escola ou à universidade para dar continuidade aos seus estudos. Assim, este pensamento considera a linguagem como fator primordial para a comunicação e a interação social entre as pessoas inseridas num determinado contexto histórico e cultural.

Este capítulo apresenta alguns resultados parciais de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Tocantinópolis. Tal pesquisa encontra-se como parte integrante de um projeto mais amplo em desenvolvimento intitulado “Ensino Desenvolvimental com jovens e adultos:<sup>3</sup> implicações da teoria Histórico-Cultural”, cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPESQ) da UFT. Vale destacar que a pesquisa é desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação - GPAVE/CNPq, e conta com financiamento da UFT.

Como principal objetivo, este estudo busca identificar teses e dissertações sobre o ensino desenvolvimental com jovens e adultos no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como específicos, a pesquisa pretende: a) levantar a produção científica referente ao ensino desenvolvimental com jovens e adultos no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES; b) verificar as categorias de análise mais recorrentes nas produções levantadas; c) identificar o tipo de relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o ensino desenvolvimental nas produções pesquisadas. Contudo, para este capítulo, seguindo o cronograma previsto na pesquisa de PIBIC, objetivamos apresentar algumas revisões teóricas feitas a respeito do ensino desenvolvimental e da EJA, na produção de reflexões acerca desse tema, importante para situar teoricamente esta investigação.

Este capítulo está dividido da seguinte forma: no primeiro momento, apresentamos a Introdução da pesquisa, com o objetivo de situar o leitor acerca do objeto de estudo apresentado. Na sequência, socializamos os procedimentos metodológicos da pesquisa em desenvolvimento, com o fito de esclarecer como este estudo foi pensado e executado. Em seguida, apresentamos alguns resultados parciais da pesquisa, como alguns dados gerados na pesquisa de levantamento teórico realizada, a respeito da teoria do ensino desenvolvimental e sobre a EJA. Por fim, apresentamos algumas conclusões parciais da pesquisa em desenvolvimento.

## 2. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é de abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo e bibliográfico (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A forma de análise dos dados segue a técnica da pesquisa interpretativa (ERICKSON, 1985). Para esse autor, a análise interpretativa deve acompanhar a descrição específica e geral da revisão bibliográfica, deve ser feita a partir dos documentos analisados entre outros procedimentos metodológicos utilizados, em diálogo com as bases teóricas que fundamentam o estudo e pontos de vista do pesquisador, o que vai ao encontro das pretensões desta pesquisa de iniciação científica.

Os dados estão sendo gerados a partir da pesquisa em teses e dissertações referentes ao ensino desenvolvimental com jovens e adultos, das quais estão sendo pesquisadas por meio de palavras-chave no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Tais palavras utilizadas na pesquisa são: EJA, Ensino Desenvolvimental, Didática Desenvolvimental, e Teoria Histórico-Cultural. Após esse levantamento, as produções serão categorizadas, organizadas e analisadas, segundo a perspectiva da pesquisa interpretativa. É essencial assinalar que assumimos neste capítulo uma metodologia bibliográfica, de cunho interpretativo, uma vez que os dados quantitativos estão sendo gerados nessa fase da pesquisa, segundo seu cronograma previsto, e que serão posteriormente socializados em momento oportuno.

A partir desses pressupostos, esta pesquisa espera contribuir para outros estudos acerca do tema Educação de Jovens e Adultos e Ensino Desenvolvimental, ainda incipientes na educação brasileira, além de tentar ampliar estudos sobre essa temática, importante para a produção de conhecimento na área.

## 3. Resultados e discussão

Dentre alguns resultados parciais encontrados na pesquisa de PIBIC, socializamos nesse momento as revisões teóricas realizadas a respeito do aporte teórico utilizado nesta investigação, especialmente estudos sobre o ensino desenvolvimental, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, além da EJA, segundo cronograma de pesquisa. Vale ressaltar que, neste exato momento da pesquisa, estamos realizando também o levantamento bibliográfico na base de dados Scielo, no *Google Acadêmico* e no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES sobre as produções voltadas a EJA e ao ensino desenvolvimental. Essas informações serão posteriormente sistematizadas, analisadas e, conseqüentemente, socializadas no relatório final do PIBIC e publicadas em artigo científico.

### 3.1. Pressupostos teóricos do ensino desenvolvimental

Para iniciarmos a discussão, Puentes, Amorim e Cardoso (2017) afirmam que a didática desenvolvimental surgiu em 1958 em oposição à didática tradicional, que não propiciava aos estudantes uma aprendizagem que ampliasse as suas relações sociais com o outro, que inibia a criatividade deles nas suas ações dentro e fora da sala de aula. Ainda, segundo os autores, a educação tradicional não permite a associação entre realidade e espaço escolar, o que pode acontecer apenas numa perspectiva desenvolvimental. Isso nos ajuda a compreender que o conhecimento teórico-científico deve estar relacionado ao modo de construção dos saberes, para que, como consequência, o aluno se aproprie do entendimento a respeito do objeto a ser estudado e possa desenvolver, plenamente, a sua aprendizagem. Por isso, a importância de se pensar em um ensino com essa perspectiva, que proporcione aos educandos meios para avançarem no processo de ensino e aprendizagem.

Em consonância com essa reflexão, Sforini (2015) destaca que a organização de ensino dada pela prática pedagógica a partir da interação entre a didática e a teoria histórico-cultural leva o aluno a ter um desenvolvimento mental decorrido de sua aprendizagem. Para a autora, a educação é constituída pelo processo de humanização em que o conhecimento é adquirido pelas vivências, pelas culturas, pela interação com o espaço onde vive e também é desenvolvida pelas instituições de ensino, nas quais o conhecimento é sistematizado. Além disso, os conhecimentos são construídos a partir de práticas pedagógicas relacionadas por vezes ao espaço sociocultural do educando e educador, levando o aluno a ter um pensamento teórico, ou seja, por meio de conceitos científicos desenvolvidos pela atividade mental.

A respeito da formação de conceitos, Davídov (1988) destaca a generalização, que se refere à separação das qualidades do objeto, classificando-o, comparando-o, analisando-o, buscando estabelecer uma representação geral dele, que pode ocorrer por meio de uma palavra ou desenho, por exemplo, o que vai ser de fundamental importância para a formação de conceitos científicos (pensamento teórico) nos alunos. Salienta que os conhecimentos teóricos são bastante trabalhados na escolarização, visto que, na medida em que os estudantes compreendem e assimilam as teorias, desenvolvem a sua consciência e esse tipo de pensamento. Conclui ao dizer que a generalização e a formação de conceitos é que caracterizam o pensamento humano.

Assim, para Davídov (1988, p. 105), a formação da generalização de conceitos não pode ocorrer separada da abstração, pois “a separação de certa qualidade essencial como comum inclui sua desmembração de outras qualidades [...] o conhecimento do comum, sendo resultado da comparação e de sua fixação na palavra, sempre é algo abstrato, imaginável”. Em outras palavras, a generalização possibilita aos estudantes realizarem a classificação (sistematização), considerada muito importante na atividade de estudo. É por isso que o autor afirma que uma das principais tarefas no ensino é justamente classificar, como, por exemplo, classificar animais, plantas e objetos. Desse modo, a classificação se torna fundamental e importante no processo de generalização, por possibilitar reconhecer coisas, objetos e fenômenos que fazem parte de um gênero e espécie.

Ao refletir sobre esse processo, Davídov (1988) esclarece que os estudantes, durante a sua escolarização e por meio dos programas das disciplinas, são levados a desenvolverem generalizações a partir da observação e dos materiais visuais oferecidos nas aulas. Nesse raciocínio, ele destaca a principal função da generalização de conceitos:

No processo de estudo e de atividade prática, o homem utiliza diversas regras de ação. A condição para aplicação da regra a situação concreta ou ao objeto único é sua referência prévia a uma determinada classe comum. Por isso é necessário saber ‘ver’ este comum em cada caso concreto e único. O meio mais eficaz, que está na base de dita aptidão, são os sistemas de generalizações conceituais que possibilitam separar os traços identificadores precisos e unívocos de uma ou outras classes gerais de situações ou objetos. (DAVÍDOV, 1988, p. 106).

Nas palavras do autor, as ideias (pensamentos) referentes à generalização de conceitos são importantes para o fundamento que baseia os métodos de ensino e os conteúdos das disciplinas. No entanto, esclarece que, a princípio, a didática e a metodologia dessas ideias são visuais, o que corrobora com a afirmação de que a generalização de conceitos na educação não é apenas teórica, mas visual, pois “serve de base para a prática de ensino e, por sua vez, por meio da aplicação do princípio do caráter visual, encontra nela sua permanente e ampla confirmação”. (DAVÍDOV, 1988, p. 107).

Nessa linha de reflexão, Sforzi (2015) assevera que o professor não deve desconsiderar a didática, as discussões sobre as metodologias e técnicas de ensino, mas propor conhecimentos teóricos sobre elas. Isso nos instiga ao entendimento de que o conhecimento teórico-científico deve estar sempre relacionado ao modo de transmissão dos saberes, para que, como consequência, o aluno se aproprie do entendimento a respeito do objeto a ser estudado. Assim, a autora explica ainda que o procedimento metodológico intitulado “Experimento Didático-Formativo”,<sup>4</sup> faz com que o pesquisador e/ou professor disponha de processos desenvolvimentais de pensamento, a fim de melhorar as suas práticas pedagógicas e que tornem mais investigativas, pois essas exigem dos estudantes um constante desenvolvimento da mente para que consigam formar conceitos.

Para elucidar um pouco mais essa reflexão, Peres e Freitas (2014) fazem uma importante observação: para que os alunos tenham domínio de um determinado conteúdo, ou seja, tenham a compreensão da sua construção e transformação, é necessário que eles não se apropriem apenas de conceitos prontos, mas que tenham o entendimento de que a pesquisa pode ajudá-los na análise e compreensão do contexto histórico-social da sua realidade. Isso permite que os alunos relacionem o conceito teórico-científico de tal conteúdo com a sua realidade e saberes, processo importante para ajudá-los a compreenderem o objeto estudado, via movimento de pensamento: do abstrato ao concreto.

Como assinala Davídov (1988), a teoria do concreto como unidade do diverso ocorre por meio da passagem do abstrato ao concreto, ou seja, por meio do pensamento. Nesse sentido, o pensamento teórico tem o objetivo de elaborar as informações do caráter concreto do objeto (contemplação) e da representação em forma de conceito, para que possa reproduzir a essência do concreto. Mas, para isso, segundo o autor, para que ocorra tal reprodução, é necessário que o conteúdo do concreto tenha uma ligação histórica com o sistema, que nessa conexão estejam evidentes as contradições com o sistema e, por fim, que essa conexão deixe clara a conexão existente entre o sistema e a sua essência. Com efeito, “o abstrato e o concreto são momentos do

4 Esse experimento diz respeito a 4 (quatro) etapas metodológicas: revisão de literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada; elaboração do sistema experimental baseado no plano de disciplina; desenvolvimento desse experimento a partir desse sistema elaborado; análise dos dados e elaboração do relatório final (AQUINO, 2015; 2017).

desmembramento do próprio objeto, da realidade mesma, refletida na consciência e por isso são derivados do processo da atividade mental”. (DAVÍDOV, 1988, p. 144).

Em outras palavras, esse teórico afirma que a abstração inicial (abstração ou generalização substantiva; ascensão do pensamento ao concreto) ocorre quando o indivíduo separa, em seus dados, o que tem caráter universal (geral), para que possa reduzir as diferenças existentes nessa totalidade relacionadas à base que as gera: a essência. Isto é, “primeiro se separa e depois se estuda especialmente a forma universal ou a essência do todo”. (DAVÍDOV, 1988, p. 148). Diante disso, se realiza a síntese (do abstrato ao concreto). Portanto, o conceito teórico surge como “procedimento de ascensão do abstrato ao concreto”. (DAVÍDOV, 1988, p. 152). Para elucidar um pouco mais esse processo, o autor assim descreve:

Com a ajuda dos professores, os alunos analisam o conteúdo da matéria curricular e identificam nela a relação geral principal, descobrindo que essa relação geral pode se manifestar em relações particulares encontradas nesse material. Ao registrar essa relação geral descoberta, os alunos constroem a abstração substantiva do assunto estudado. Ao continuar a análise desse material, os alunos identificam a ligação dessa relação geral com suas diversas manifestações, obtendo uma generalização substantiva do assunto que estão estudando. Assim, ao utilizarem a abstração e a generalização para deduzir outras abstrações particulares (sempre com a ajuda do professor) e para juntá-las no objeto integral (concreto) estudado, elas convertem a formação mental em um conceito, que será o ‘núcleo’ do assunto estudado. É este núcleo que orientará as crianças durante a assimilação de todo o material curricular que precisam aprender. (DAVÍDOV, 1988, p. 167).

O fragmento acima é esclarecedor: no início os estudantes buscam identificar o núcleo central do conteúdo estudado, separando as suas partes, para que possam compreender como o conteúdo surgiu e como se relaciona com a área de estudo (ou mesmo com outras). Esse processo, segundo o autor, ocorre do geral para o particular, pois por meio desse processo eles convertem essas relações mais particulares em conceitos (DAVÍDOV, 1988). Para reforçar essa reflexão, é oportuno destacar outra citação desse autor:

[...] o pensamento teórico se realiza em duas formas fundamentais: 1) pela análise dos dados reais e sua generalização separa-se a abstração substantiva, que estabelece a essência do objeto concreto estudado e que se expressa no conceito de sua ‘célula’; 2) depois, pelo caminho da revelação das contradições nesta célula e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão a partir da essência abstrata e da relação universal não desmembrada, até a unidade dos aspectos diversos do todo em desenvolvimento, ao concreto. (DAVÍDOV, 1988, p. 150).

Importante destacar que a atividade de estudo se mostra relevante nesse processo, pois se refere à formação de conceitos. Consequentemente, está relacionada ao ensino desenvolvimental. Segundo Davídov (1988), a atividade de estudo tem como conteúdo o conhecimento teórico (combinação entre abstração inicial/substantiva, generalização e conceitos teóricos). Ressalta ainda que a atividade de estudo se refere apenas a uma das atividades desempenhadas pelas crianças. Elas aprendem por meio de diferentes atividades presentes em seu meio social, mas a principal é a atividade desenvolvida na escola, pois “ela determina o surgimento das principais

formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental geral das crianças em idade escolar e, também, o desenvolvimento de sua personalidade”. (DAVÍDOV, 1988, p. 159).

Ou seja, a atividade de estudo se baseia na formação de conceitos que ocorre na aprendizagem (DAVÍDOV, 1988). Refere-se aos conceitos espontâneos (presentes antes da criança ir à escola) e aos conceitos científicos (já existentes e que se juntam aos conceitos espontâneos ao longo da escolarização). Porém, é preciso que o professor planeje e organize um ensino (desenvolvimental) que possibilite aos estudantes executarem diferentes tarefas e ações, para que possam desenvolver esses conceitos e, portanto, avançar na aprendizagem e amadurecer as suas funções psicológicas superiores.

Na esteira desse pensamento, Vigotski (2001) afirma que o ensino escolar é como uma ponte entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. A diferença é que os conceitos científicos são mais relevantes pelo fato de que são sistematizados e possuem alta reflexão sobre eles na medida em que são individualizados e analisados, passando então, a ser um elemento primordial do pensamento.

Dito de outra maneira, Vigotski (1999) diferencia os conceitos científicos dos cotidianos: os conhecimentos adquiridos no dia a dia são os cotidianos. Já os conhecimentos aprendidos na escola são sistemáticos e planejados. Embora ambos sejam importantes para o desenvolvimento do estudante, o autor ressalta que os conceitos científicos são mais relevantes no processo de ensino e aprendizagem por exigir um nível maior de raciocínio e reflexão dos objetos de conhecimento, sua análise, síntese e abstração. Ou seja: é uma forma superior de atividade mental que o estudante desenvolve, desde que trabalhe os conteúdos escolares nessa perspectiva.

No ciclo em discussão, Libâneo (2016) nos alerta que, para que se tenha um desenvolvimento de pensamento e conceitos teórico-científicos, é necessário que tenha uma base de formação vinda especialmente das práticas pedagógicas voltadas a princípios de aprendizagem em que se garante a obtenção do domínio de um determinado conteúdo que inclui procedimentos lógicos. Procedimentos esses que têm como característica ter a aplicação (do conceito teórico-científico) em vários campos da aprendizagem, inclusive na Educação de Jovens e Adultos.

Em sua análise, o autor afirma que o conceito teórico geral é o objetivo da aprendizagem, porém, para que se tenha essa visão ampla de conceito geral, o qual podemos chamar também de núcleo conceitual, é necessário que o planejamento de ensino e/ou elaboração do pensamento teórico tenha consigo abstração e generalização de conceitos. Enfim, que se divida em categorias, ou seja, se divida em conceitos específicos para se conhecer profundamente este, a fim de dominar um determinado conteúdo, aprendido.

Portanto, é de grande importância destacar que os conceitos a serem aprendidos não são conhecimentos já prontos e sim são objetos de conhecimentos. E isso está totalmente relacionado à didática desenvolvimental, por se basear na formação de conceitos. Além disso, esses objetos de conhecimentos são resultados de um conhecimento construído pelo aluno através de uma investigação científica. Afinal, para Davídov (1988), a função preponderante da escola é assegurar meios para os alunos formarem um modo de pensar teórico-conceitual apropriando-se de conhecimentos. Assim, para alcançar essa apropriação de conhecimentos o aluno passa pelos processos lógicos e investigativos. Ou seja, processos de pensar através de um núcleo conceitual e pesquisas científicas do objeto de estudo.

Sendo assim, apropriar-se de um conceito é conseguir reproduzir mentalmente o conteúdo de um objeto (DAVÍDOV, 1988). Dessa forma, é possível perceber em sua teoria o papel dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos no desenvolvimento dos educandos (FREITAS; ROSA, 2015). Assim, Davídov defende a relação entre os métodos de ensino (conhecimento didático) e os conteúdos (conhecimentos específicos) no processo de aprendizagem do educando, por meio da resolução das tarefas.

Essas reflexões nos ajudam a compreender que para formar o pensamento teórico-científico é necessário que o aluno tenha o domínio do processo de origem e desenvolvimento de um objeto de conhecimento. Como parte desse processo, o planejamento de ensino começa com a análise do conteúdo e o professor deve analisar o conteúdo de forma geral e identificar o núcleo conceitual do conteúdo. Vale enfatizar que o núcleo conceitual é um princípio que estabelece elementos para a formação de um objeto de estudo que é concebido como o processo de desenvolvimento para a prática social e histórica de um âmbito científico.

Com base no planejamento de ensino, Libâneo (2016) assevera que é importante destacar que não basta apenas a análise do conteúdo, é essencial que os conteúdos estejam ligados à motivação do aluno para que este tenha resultados melhores na sua aprendizagem. Enfim, quando envolve a “bagagem” cultural no processo de ensino do aluno, o conhecimento obtido torna consideravelmente significativo em suas práticas diárias e locais. Segundo esse teórico, para que se tenha um desenvolvimento de pensamento e conceitos teórico-científicos, é necessário que tenha uma base de formação vinda especialmente das práticas pedagógicas voltadas a princípios de aprendizagem, em que se possa garantir a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, para se chegar ao objetivo da aprendizagem, é necessário que o planejamento de ensino e a elaboração do pensamento teórico (formação de conceitos) ocorram via abstração e generalização de conceitos, para que possa, enfim, compreender um determinado conteúdo, isso, na perspectiva desenvolvimental da teoria Histórico-Cultural.

De acordo com a revisão teórica feita a respeito do ensino desenvolvimental, entendemos que essa perspectiva, baseada na teoria Histórico-Cultural, é a mais adequada para trabalhar com jovens e adultos, uma vez que considera no processo educativo a realidade, as especificidades e as reais necessidades de aprendizagem desses educandos, colocando-os como o centro da aprendizagem nesse processo, juntamente com o professor. Além disso, com essa perspectiva, os estudantes podem ser motivados a estudarem e aprenderem aquilo que lhes chamem a atenção, importante para desenvolverem as suas criatividade, habilidades e pensamento, indo do abstrato ao concreto (e não o caminho inverso, como faz o ensino tradicional). Dessa forma, estariam promovendo o amadurecimento de suas funções psicológicas superiores e, consequentemente, estariam avançando na aprendizagem e se tornando mais maduros e autônomos para realizar diferentes atividades do seu dia a dia.

Após essas reflexões produzidas, socializamos em seguida algumas revisões feitas a respeito da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de situá-la e contextualizá-la nessa discussão, buscando um diálogo com o ensino desenvolvimental.

### **3.2. Educação de Jovens e Adultos na pesquisa educacional**

Conforme Santos e Amorim (2016), a EJA no Brasil é marcada por um currículo excludente que não leva em consideração as necessidades e realidades do jovem e adulto, bem como seus interesses e perfis. Além disso, os currículos presentes na EJA são geralmente de caráter e interesse ideológico e dominante, que visa atender aos interesses do Estado. Mas isso não é de agora. Para as autoras, a EJA vem tendo esse currículo desde a segunda metade do século XX, a partir do surgimento de programas que na época foram ineficientes para erradicar o analfabetismo no país, além de outras campanhas de alfabetização. Nesse sentido, a EJA herdou dessa época a concepção de que essa modalidade de educação deve se basear apenas na alfabetização do jovem e adulto, e que eles têm pressa em concluir seus estudos, devido a sua inserção ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, a EJA teve na Lei n. 9.394/96 uma nova perspectiva curricular, que a colocou como uma modalidade de ensino de caráter específico e, portanto, diretrizes próprias (SANTOS; AMORIM, 2016). Nessa perspectiva, foram criadas as Diretrizes Curriculares para a EJA nº. 11/2000 e a Resolução nº. 01/2000 que define a Proposta Curricular para a EJA, no segundo segmento do ensino fundamental. É importante ressaltar que essas políticas públicas educacionais foram importantes conquistas para a EJA no cenário educacional, embora não tenham sido suficientes para desenvolver e avançar políticas públicas que assegurassem a oferta e a qualidade da EJA ofertada nas escolas públicas do país.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a oferta da Educação de Jovens e Adultos não se restringe a questão da alfabetização e, sim, compreende princípios específicos para essa modalidade de ensino, que apontam para além da escolarização e visam à formação de sujeitos plenos de direito e conscientes do seu papel no mundo. (SANTOS; AMORIM, 2016, p. 122).

Contudo, Santos e Amorim (2016) alertam que, mesmo tendo esses desafios na EJA, atualmente é possível observar avanços em sua política pública,<sup>5</sup> muito devido aos esforços da sociedade civil, como os movimentos sociais e os Fóruns de EJA no país que, baseados numa perspectiva freireana de uma educação libertária, são fundamentais para que as políticas educacionais para a EJA avancem e se concretizem com qualidade.

É nesse sentido que se deve ter um currículo na EJA que seja, efetivamente, próximo da realidade do estudante, que atenda suas reais necessidades de aprendizagem e interesses; portanto, que seja próprio dessa modalidade, ou seja:

[...] que tenha o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, interesses e saberes que os alunos trazem para a sala de aula. Portanto, a abordagem dos conteúdos deve estar relacionada às questões cotidianas dos estudantes jovens e adultos, para estabelecer conexões entre a vida e os conteúdos escolares. Por isso, a necessidade de se perguntar quem são esses estudantes e como vivem, levando em consideração a diversidade presente no processo: se são homens, mulheres, negros, negras, jovens, adultos, idosos, moradoras do campo ou da cidade, indígenas, quilombolas, enfim, sujeitos que constroem conhecimentos e produzem cultura. (SANTOS; AMORIM, 2016, p. 125).

5 Entendemos política pública enquanto produção e regulação de serviços públicos, bem como a participação efetiva da população nas escolhas coletivas necessárias de uma cidade, para atender as demandas da população, tendo o Estado como principal ator para que essas políticas se concretizem (MACHADO, 2016; MACHADO; VENDRAMINI, 2013).

Assim, faz-se necessário ter um currículo flexível na EJA para atender à diversidade dos sujeitos, bem como seus saberes e experiências de vida. É nesse pressuposto que tanto a escola como a universidade se tornam indispensáveis ao jovem e adulto para que possam construir sentidos para suas vidas e a exercer seus direitos à cidadania e à educação.

É importante que o professor conheça bem seu aluno, suas experiências de vida e seus conhecimentos acumulados ao longo dessas vivências construídas, para que possa propor um ensino mais adequado aos interesses e necessidades desses estudantes. Desse modo, considerar o saber prévio (referente às suas experiências de vida) do aluno possibilita ao professor trabalhar os conteúdos da disciplina a partir das demandas do aluno, podendo avançar no aprendizado naquilo que eles não dominam ainda. Ou seja, “se o educando da EJA não percebe de forma significativa para seu desenvolvimento o ensino trabalhado no espaço escolar, ele não compreenderá a razão de ter que aprender certos conteúdos e, não os compreendendo, tenderá a achá-los pouco atrativos e, conseqüentemente, pode abandonar a escola”. (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 387).

Nessa direção, Machado e Rodrigues (2014) argumentam que o conteúdo que é trabalhado com o jovem e adulto, portanto, o que eles leem deve ser contextualizado com a sua realidade, podendo dessa forma instigá-los a se interessarem a aprender, o que torna a aprendizagem mais significativa. Contudo, chamam a atenção ao fato de que, ao trabalhar com temas atuais, o professor deve ficar atento para não recair no ensino tradicional, como, por exemplo, trabalhar leitura e escrita com o aluno por meio de memorização, cópia e repetição mecânica.

É fundamental que o educando seja visto como sujeito do processo ensino-aprendizagem e, dessa forma, trabalhar com textos desde o início torna-se imprescindível, diagnosticando os níveis em que os educandos se encontram no desenvolvimento da escrita (silábico, alfabético, ortográfico) e da leitura (quem lê com dificuldade não lê) não para estigmatizá-los, mas para contribuir que avancem para níveis subsequentes na produção de textos significativos, com coerência, coesão e criticidade. (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 389).

Nesse sentido, para que o educando da EJA produza textos significativos que reflitam os seus saberes e sua realidade, é importante que o professor seja mediador nesse processo, ao considerá-lo como o centro dessa aprendizagem, como já mencionado e defendido pelo ensino desenvolvimental, no tópico anterior. A esse respeito, Freire (2007) ressalta que um saber interessante que pode ajudar o docente nessa prática educativa se refere à autonomia do estudante, que precisa ser desenvolvida na medida em que ele se sentir motivado e se interessar pelas atividades propostas. Desse modo, respeitar a sua curiosidade, bem como as suas diferenças e preferências, é importante também nesse momento, pois faz parte de sua aprendizagem e história de vida (FREIRE, 2007).

Freire (2007) assevera ainda que outro saber relevante nesse processo é a busca pela apreensão da realidade na qual o educando vive, trabalha e se constitui como sujeito histórico, isto é, mediado pelo professor, o estudante deve compreender o seu mundo de forma contextualizada, mas relacionando com as suas experiências de vida e aprendizado, uma vez que ambos (professor e aluno) são indivíduos importantes e necessários na produção de conhecimento na escola.

Além de se apropriar desses saberes, o professor deve ensinar os conteúdos que sejam interessantes e que motivem os alunos a quererem aprender; que sejam conteúdos que os transfor-

mem, que lhes proporcionem uma formação mais crítica acerca da realidade, para que possam intervir no mundo com mais autonomia e com tomada de consciência. Em adição, é importante que o professor considere a compreensão, a paciência e a atenção com as necessidades de aprendizagem de cada aluno (FREIRE, 2007).

Para encaminharmos algumas conclusões desta pesquisa, compreendemos que utilizar os pressupostos teóricos da teoria Histórico-Cultural nas práticas pedagógicas, mais precisamente a corrente teórica do ensino desenvolvimental, é uma forma de o estudante jovem e o adulto amadurecer o seu pensamento de maneira que tenham melhores condições de criar, raciocinar e desenvolver melhor as atividades em sala de aula que precisam fazer, tendo no professor importante mediador nesse processo formativo.

## 4. Considerações à guisa de conclusão

De acordo com alguns resultados parciais desenvolvidos nesta etapa da pesquisa, previstos no cronograma, baseados na revisão teórica construída, compreendemos que o plano de ensino para a didática desenvolvimental inclui elementos indispensáveis para a sua formulação, tais como: o tópico do conteúdo de um planejamento de aula (ou de disciplina), a descrição do núcleo de conceito, o problema da aprendizagem como elemento que confere uma forma investigativa à atividade de estudo, a designação dos conteúdos e a formulação dos objetivos, os procedimentos didáticos e os procedimentos de avaliação (LIBÂNEO, 2016).

Nesse sentido, para a formação do planejamento didático-pedagógico de ensino, têm-se esses elementos enquanto dimensões epistemológicas que implicam na constituição de um saber construído pelo educando via formação de conceitos (desenvolvimento do pensamento teórico). Esse processo, em nosso entendimento em diálogo com a literatura científica desta pesquisa, possibilita a perspectiva de ensino mais adequada para que os estudantes jovens e adultos desenvolvam plenamente o seu processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, tentamos mostrar nessa breve revisão bibliográfica que no ensino desenvolvimental é necessário que o estudante jovem e o adulto se apropriem de conceitos para que possam atribuir significados durante o seu processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, formar conceitos. É nesse sentido que a didática desenvolvimental se baseia, numa perspectiva teórica Histórico-Cultural, que considera no processo de ensino e aprendizagem do estudante a sua realidade, as suas experiências e histórias de vida, indo contra o ensino tradicional que por vezes não considera essas especificidades no currículo escolar, como mostrado na literatura da EJA analisada nesta pesquisa.

Por tudo isso, consideramos a importância de descobrir e compreender a produção bibliográfica acerca da EJA e ensino desenvolvimental na literatura científica, para que seja possível entender de que forma esse ensino vem sendo estudado, debatido e analisado na educação e se há produções referentes a essa perspectiva que envolve jovens e adultos, o que pode ajudar a ampliar um pouco mais a produção de conhecimento na área.

## Referências

AQUINO, O. F. O Experimento Didático-Formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davídov. In: Longarezi, A.; Puentes, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor**. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 323-350.

AQUINO, O. F. **O experimento didático-formativo**: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. Uberaba: UNIUBE, 2015.

Bogdan, R. I.; Biklen, E. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.

Davídov, V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. 1988. Disponível em: < <http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davydov>>. Acesso em: 23 out. 2018.

Erickson, F. **Qualitative methods in research on teaching**. Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, R. A. M. M.; ROSA, S. V. L. Ensino desenvolvimental: contribuições a superação do dilema da didática. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623646133>

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, mai./ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v19i2.5391>

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v10i19.687>

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

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez., 2014. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v8i15.448>

PERES, T. C.; FREITAS, R. A. M. M. Ensino desenvolvimental: uma alternativa para a educação matemática. **Poiésis**, Tubarão, volume especial, p. 10-28, jan./jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e0201410-28>

PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 267-286, jan./jun. 2017. <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>

SANTOS, A. S.; AMORIM, A. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 117-126, 2016. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2787>

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>

Vigotski, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# 4. Algumas características dos estudantes da LEdoC da UFT/Câmpus de Arraias

*Helena Quirino Porto Aires*

*Luiz Bezerra Neto*

## 1. Introdução

O presente texto é um recorte da tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que apresenta um estudo sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Arraias, analisando em que medida as condições de sua materialização contribuem para a formação da classe trabalhadora. Dessa forma, este texto tem como objetivo realizar um diagnóstico das características dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a intenção de compreendê-los a partir de sua realidade concreta.

Para tanto, empreendemos uma investigação que busca responder a seguinte problematização: Quem são os estudantes da LEdoC da UFT/Câmpus de Arraias, Tocantins?

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.

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. Dessa forma, para arguir e analisar tal proposição, foi aplicado o questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas com a finalidade de obter informações importantes, tais como, cor/raça, gênero, grupo familiar, condições socioeconômicas, trabalho, dentre outras questões que possibilitam a entendê-los a partir de sua realidade. Dos matriculados que totalizam 311 estudantes em 2018/2, 193 desse universo responderam o questionário. Nesse sentido, apresentamos os resultados obtidos a partir de 62% dos alunos do referido Curso pesquisado.

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 do/no campo e para os trabalhadores desse espaço, devido à sua configuração de oferta.

Assim sendo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil funciona por meio da Educação por Alternância (AIRES, 2020), proposta em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Nesse viés, há possibilidades da troca de saberes nesses espaços, 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.

E assim, essa política de formação de professores tem se constituído como uma das ações viáveis para qualificação inicial e continuada e conseqüentemente, o desenvolvimento de uma educação mais próxima da realidade dos educandos, os camponeses, e ao mesmo tempo possibilita de certa forma a difusão do conhecimento para além daquele lugar.

Não há dúvidas de quão importantes são as ações no âmbito da formação de professores para o campo brasileiro, 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 à qualidade do curso e na efetivação do modelo de alternância.

Isso porque 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. Vivemos um momento de incertezas e sem muitas perspectivas para a educação, pois as ações pouco têm contribuído para o avanço da educação, pelo contrário, têm provocado retrocessos em alguns aspectos.

Nos anos de 2019 e 2020, as universidades públicas foram alvo do governo federal, com cortes de verbas e contingenciamento. A perseguição do ofício de professor por um ministro que pouco compreende o contexto educacional além de outras ações tem comprometido o bom andamento das universidades no ensino, pesquisa e extensão. Ademais, as declarações do atual (2020) Ministro de Educação, o economista Abraham Weintraub, para justificar os cortes, 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 bem recente, o Ministro fez referência às pesquisas e tecnologias das universidades fazendo ilações, como se essas fossem utilizadas apenas para plantações de maconha<sup>6</sup> existentes nesses espaços, com a finalidade de servir como material de pesquisa. São acusações desmedidas, generalistas, de todas as formas e que não são desmentidas a posteriori.

Diante desse cenário nem um pouco otimista, essa realidade e percepção envolvem as discussões sobre a materialização do curso da LEdoC, e o quanto essas medidas a estão afetando. Outrossim, é relevante trazermos estudos que abordem a formação de professores no Brasil, no sentido de contextualizar as partes e assim entender o todo. O conjunto dessas informações nos alça de certo modo a pensar sua realidade empírica.

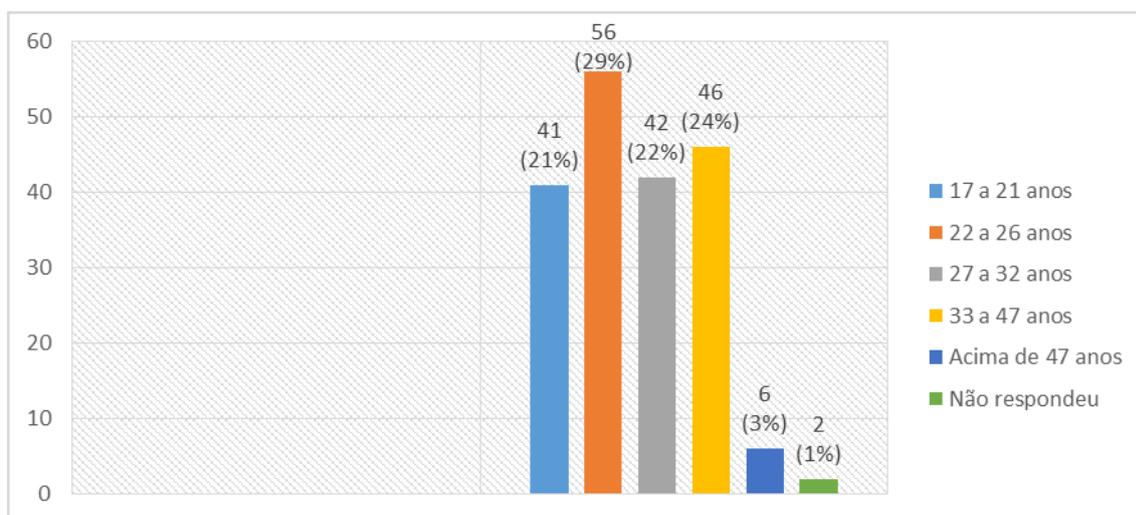
## 2. Algumas características dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação no Campo

Aqui são apresentadas as análises de algumas características dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com base que nos questionários respondidos pelos 193 estudantes participantes da pesquisa no mês de janeiro de 2019, período do Tempo Universidade.

Assim sendo, foi identificado inicialmente que o público alvo do curso de Educação do Campo, Câmpus de Arraias, UFT, é constituído por 123 mulheres (64%) e 70 homens (36%). Embora as pesquisas revelem que há um número significativo de homens no magistério, esses dados mostram que a presença feminina na profissão docente no curso ainda é bastante expressiva. E isso evidencia o que diz também o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica de 2017 ao apontar 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 de 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 e 29 é considerado jovem. Nesse sentido, podemos perceber que o curso da LEdoC está repleto deles, que por sua vez representam mais da metade dos alunos pesquisados (Gráfico 1). 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 1 – A faixa etária dos estudantes da LEdoC.



Fonte: Elaborado pelos autores/Questionários – janeiro, 2019.

Observa-se que a média de idade dos ingressantes no curso de Educação do Campo é bastante diversificada, porém, é perceptível que há um quantitativo de estudantes na faixa etária de 22 a 26 anos, todavia, há uma parcela significativa de estudantes acima de 26 anos (Gráfico 1). Essa diversidade nos leva a pensar que muitas dessas pessoas não tiveram a oportunidade de ter o acesso ao ensino superior logo após o término do seu processo de escolarização na Educação Básica e, somente com esse curso, puderam pensar numa formação em nível superior.

Na LEdoC, pode-se dizer que há uma parcela significativa de pessoas acima dos 30 anos de idade que estão fazendo o curso. Esses sujeitos, em sua grande maioria, não tiveram o ensejo nem sequer de “sonhar”, ou até mesmo pensavam que era algo muito distante de sua realidade, 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 vaga, quanto pelas lacunas de conteúdo e conhecimento transmitidos em muitas dessas escolas. Isso dificulta(va) aos alunos concorrer às vagas universitárias, surgindo um sentimento de descrença e incapacidade.

Acrescenta-se ainda que devido aos vários anos sem contato com o saber sistematizado, muitos deles apresentaram e apresentam dificuldades em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, exigindo e requerendo assim uma atenção maior tanto por parte dos colegas em compreendê-los nesse sentido, quanto por parte dos professores em seus planejamentos e na mediação dos conteúdos nos primeiros períodos do curso. Fase essa muito difícil e complexa em função da adaptação aos vários aspectos da vida acadêmica, ou 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, que por sua vez, nos colocam a refletir o quão são enormes os desafios sobre a formação superior, sobretudo, uma formação pautada na emancipação, que se contraponha à pedagogia hegemonicamente arraigada ao sistema que vivemos e, ao mesmo tempo, que compreenda, no sentido de buscar caminhos para resistir. Assim,

Trata-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 de ambas as partes, tanto para quem vai receber o saber (estudante), quanto para quem vai transmitir o conhecimento (professor). Acrescenta-se ainda que esse reconhecimento não implique na redução de conteúdos. Pelo contrário, é preciso entender os alunos em seu contexto social para oportunizá-los uma formação para além da realidade concreta deles.

No que se refere ao perfil étnico/racial dos estudantes da LEdoC,

[...] é diverso, 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 em sua maioria é composto de sujeitos que se consideram pretos, pois o contexto do Sudeste do Tocantins é constituído por 51% (99) pretos, 39% (78) pardos, 6% (11) brancos, 2% (4) amarelos e 1% (1) indígena.

Os dados revelam que há um número bastante significativo de sujeitos que se consideram como preto/pardo no curso. Isso se justifica devido ao fato de que no período, conhecido como Brasil Colônia, no século XVIII, a região em que ficam localizados os municípios de Arraias e Natividade pertencia à Comarca de Goiás, local em que se extraía grande quantidade de ouro, e, como sabemos, a mão de obra principal eram os negros escravizados. E quando da sua alforria, em 13 de maio de 1888, pela lei Áurea, esses 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 autodeclararam 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 reivindicações 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, pró-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) nos alerta que às “escolas/universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram”. Isso, segundo ele nos leva a pensar outras pedagogias para tal atendimento. É importante ressaltar 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 para 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, urbana ou rural, os dados mostram que 64% dos estudantes são oriundos da zona urbana, 35% são da zona rural e 2% não responderam sobre suas origens.

Com isso, pode-se dizer que apesar de ser um curso proposto em especial para a população que vive no campo, esse público alvo ainda é pouco, se compararmos o número de estudantes oriundos da cidade. Sobre essa questão, Marx (1985, p. 118-119) 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 (LIGA CONTRA A LEI DOS CEREAIS). 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 limitado animal citadino 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. Isso demonstra o quanto a proposta do curso consegue atingir um público mais específico que são os sujeitos da classe trabalhadora do campo que enfrentam dificuldades principalmente do ir e vir diário para frequentar um espaço universitário. Vejamos a distribuição por município e estado dos estudantes da LEdoC:

Tabela 1 - 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
	Paranã	38
Goiás	Alto Paraiso	01
	Campos Belos	17
	Cavalcante	10
	Divinópolis	01
	Monte Alegre	26
	Teresina	13
	Não respondeu	17

Fonte: Elaborada pelos autores/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 outros trabalhadores a terem 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.

Do total de participantes da pesquisa, 61 estudantes (32%) são oriundos de comunidades Quilombolas. E, de acordo com os dados da Fundação Cultural Palmares,<sup>7</sup> só no Estado do Tocantins existem 38 comunidades quilombolas certificadas. Percebe-se que há um quantitativo significativo de estudantes, e que isso se deve ao fato de que o município de Arraias, onde se situa o câmpus da UFT, está localizado próximo a comunidades remanescentes de quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, tanto no Estado do Tocantins, quanto no Goiás. Desse modo, a UFT/Arraias atende ao 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 Patos.<sup>8</sup>

Ademais, convém lembrar que o curso da LEdoC permitiu a muitos quilombolas terem 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) sobre *Educação no Campo e aplicação das Políticas*

*públicas para Quilombolas: Acesso e Permanência na 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 para o estudante quilombola continuar na universidade, pois sabemos que não basta ter acesso ao curso, mas 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) exala 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 que a aluna enfrenta 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”, em que acontecem de a aluna realizar suas leituras por meio de luz de lamparinas. Para além dessas questões, Bezerra Neto (2013, p. 22) enfatiza que:

[...] 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 nos coloca a pensar 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.

Pode-se perceber por meio deste diagnóstico que a participação dos estudantes em movimentos sociais ainda é tímida, uma vez que somente 15% deles, o que corresponde a 28 alunos de um universo de 193, fazem parte de algum movimento social.

As lutas de classes dos movimentos sociais representam algo muito importante para a continuidade da educação para a classe trabalhadora, principalmente aos que vivem nesse espaço. 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.

Essa situação de ameaças às políticas públicas educacionais precisa de união constante de toda classe trabalhadora para resistir a qualquer ataque aos direitos sociais, dentre eles a educação. Isto é, a conjuntura atual (2020) exige da classe trabalhadora a unidade de ações

nas lutas para o enfrentamento na garantia desses direitos que foram conquistados ao longo da história.

De acordo Ribeiro (2013, p. 29), “os movimentos sociais populares *são* portadores do novo, do projeto popular da sociedade e da educação. Os sujeitos políticos coletivos que promovem as experiências de educação rural/do campo, focalizando nessa obra”. 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, têm opositor 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”.

Em suma, 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. Assim, 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 contínua para a permanência dos direitos sociais.

Sobre o trabalho dos estudantes, 44% possuem trabalho remunerado, enquanto 55% não possuem. Resta verificar, em relação ao trabalho remunerado que possuem, se essa condição é suficiente para garantir a permanência do estudante na LEdoC.

Ademais, infere-se também que mais da metade dos entrevistados de um universo de 193 estudantes encontram-se desempregados, demandando assim um esforço maior estudar, visto que em sua maioria eles têm famílias para sustentar. Sobre essa questão do desemprego, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2019 (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 aumentou para 12,4%. Assim, se continuar crescendo nessa proporção tende a ficar mais grave a situação da classe trabalhadora.

Lembrando que o trabalho remunerado cria valor de uso, apropria os elementos naturais para atender suas necessidades, conexão essa necessária ao ser humano enquanto sujeito histórico, o trabalho adentra como uma atividade vital do ser humano. Cabe-se perguntar: a força de trabalho permite contemplar suas necessidades básicas, além dos custos para se manter 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, na distribuição geral das atividades, que 61% dos estudantes trabalham exclusivamente nas redes públicas federal, estaduais ou municipais, 26% são autônomos e apenas 13,4% deles atuam exclusivamente na rede privada, perfazendo, nesse caso, um total de 84 trabalhadores, num universo de 193 estudantes pesquisados.

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. Contudo, 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.

Vale dizer que o Estado do Tocantins apresenta: rendimento nominal mensal domiciliar per capita de R\$ 1.045,00; proporção de pessoas de 16 anos ou mais em trabalho formal, considerando apenas as ocupadas na semana de referência de 42,7 %; proporção de pessoas de 14 anos ou mais de idade (ocupadas na semana de referência) em trabalhos formais de 47,7 %; rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas de 14 anos ou mais de idade (ocupadas na semana de referência) em trabalhos formais de R\$ 2.536,00; pessoal ocupado na Administração pública, defesa e seguridade social 84.102 pessoas (IBGE, 2010).

Esse diagnóstico permitiu ultimar que, embora as condições materiais em sua totalidade interfiram para que ocorra uma formação plena, o curso em análise é ainda uma oportunidade ímpar na vida desses sujeitos e representa algo muito significativo, que para muitos se tornava algo muito distante da realidade. 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, podemos inferir ainda que essas contradições apresentadas pelos estudantes são alguns dos desafios postos para a materialização do curso.

### 3. Tecendo algumas considerações

A partir do diagnóstico empreendido, consta-se 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) e trabalho. 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 frequentarem 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. Em suma, essa modalidade de curso é a realidade concreta da classe trabalhadora.

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.

É inegável que o curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilita à 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.

É importante ressaltar-se que se vivencia um cenário 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 conquistar alguns direitos, porém é preciso mais do que urgente resistir às ações contrárias à essa classe (como foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC), no sentido de pelo menos garantir alguns direitos sociais, dentre eles o do acesso e da permanência à educação.

O estudo de algumas características dos estudantes da LEdoC da UFT, Câmpus de Arraias, Estado do Tocantins, proporciona compreender vários aspectos socioeconômicos, o que propicia a compreensão de como as partes se organizam e, portanto, como se configura um todo. Ou seja, 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).

## Referências

AIRES, H. Q. P. **Análise dos desafios e perspectivas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, campus de Arraias, Estado do Tocantins**. 2020. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BEZERRA NETO, L. 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, L.; BEZERRA, M. C. S.; LEITE NETO, J. (Orgs). **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p.13-64.

BRASIL. **Lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012). Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Lei que 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**. Lei nº 12.852, de 5 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. Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013) Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Lei que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**. 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, Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm). Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. **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.** 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. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CARVALHO, M. F.; SALES, S. S. 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, S. A. T.; SALES, S. S.; KHIDIR, K. S. (Orgs.). **Educação do Campo e Pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão.** Goiânia: Kelps, 2016. P. 173-195.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 mai. 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 mai. 2019.

GOHN, M. G.. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16. n. 47, p. 333-362, 2011.

MARTINS, L. M. 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 29ª.** Caxambu, 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](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas.** Trad. de João Maia. 4. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1985.

MARX, K. **Prefácio à Contribuição para a crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38. n.140, p. 587-609, 2017.

RIBEIRO, M. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 54, p. 669-796, 2013.

SAVIANI, D. **Interloquções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** Campinas: Autores Associados, 2010.

## **Parte II**

# **Experiências formativas no contexto da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)**

# 5. A realidade da vida acadêmica para estudantes indígenas na universidade: descobertas e desafios

*Milena dos Santos*

*Cícero da Silva*

## 1. Introdução

Este trabalho integra uma pesquisa vinculada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Tocantinópolis. Destacamos que a pesquisa mais ampla (SANTOS, 2018), da qual este capítulo representa uma parte, teve como objetivo principal analisar dificuldades relacionadas à escrita de gêneros acadêmicos por alunos indígenas da Licenciatura em Educação do Campo da UFT. Porém, para este trabalho, estabelecemos como objetivo refletir sobre desafios encontrados por estudantes indígenas ao longo da graduação no curso focalizado.

Para tanto, em um primeiro momento procuramos recuperar, ainda que brevemente, um pouco da história da Educação Indígena no Brasil, como a caracterização do processo de escolarização. Em seguida, discorreremos sobre políticas públicas voltadas à formação de professores do campo, uma vez que a licenciatura em que os colaboradores da pesquisa estudam faz parte de tais políticas de formação para o fortalecimento da Educação do Campo e um de seus objetivos é formar profissionais que valorizem a heterogeneidade e a diversidade do campo. Por sua vez, os povos indígenas também lutam por políticas educacionais, onde sua cultura seja valorizada, onde haja um ensino que seja bilíngue, intercultural e diferenciado, que valorize a diversidade cultural.

Por último, caracterizamos o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da UFT, Câmpus de Tocantinópolis, para que o leitor conheça o *lôcus* da pesquisa, bem como os dados do estudo que refletem desafios elencados pelos estudantes indígenas no decorrer da graduação. Destacamos, entre outras coisas, eventuais dificuldades que um indígena se depara para entrar e permanecer na universidade, assim como usar a língua portuguesa e as tecnologias digitais na comunicação e desenvolvimento de atividades acadêmicas.

## 2. Breve histórico da Educação Indígena no Brasil

Para falar da Educação Indígena no Brasil, precisamos voltar ao ano de 1500, quando aqui chegaram os primeiros europeus, neste território chamado Brasil, à época habitado por aproximadamente mil povos diferentes, que foram denominados pelos que aqui chegaram de “índios”. Não obstante, observa-se que desde o período colonial até o final do século XX a educação escolar indígena tinha como objetivos a dominação, a catequização e a assimilação dos povos indígenas (QUARESMA; FERREIRA, 2013).

As primeiras ações de escolarização dos povos indígenas deram-se pelas mãos dos jesuítas, que desembarcaram no Brasil por volta de 1549. Esse modelo de escolarização trazido pelos padres tinha como desígnio a civilização dos indígenas, mediante o combate aos maus costumes, além de buscar a conversão dos indígenas ao cristianismo (QUARESMA; FERREIRA, 2013). Ademais, o ensino da doutrina cristã ocorria por meio da oralidade.

A educação imposta aos indígenas surgiu da união da cultura, mas a partir do modelo imposto pelos dominadores portugueses. Com isto, pode-se concluir que este primeiro contato dos indígenas com a educação aconteceu em uma conjuntura onde os poderes político e econômico estão interligados ao poder evangelístico, ou seja, uma educação missionária e civilizatória (QUARESMA; FERREIRA, 2013). Esse modelo de ensino teve seu fim somente por volta do ano de 1759 com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, tendo perdurado por aproximadamente 210 anos. Somente uma década depois da expulsão dos jesuítas é que foi implementado o ensino público oficial.

Com a expulsão dos padres jesuítas, a educação ficou a cargo da Coroa portuguesa, dando início a uma nova estrutura. Entretanto, esta contava com a mesma “tradição pedagógica jesuítica e seus valores essenciais” (AZEVEDO, 1944, p. 315). Essa nova estrutura tinha como objetivo reintegrar os indígenas à sociedade dominante, fazendo com que sua cultura e identidade étnicas fossem apagadas. Em 1757, foi criado o Diretório dos Índios, que “previa a criação de uma escola para meninos e outra para meninas e a contratação de mestres e mestras respectivamente; determinava a proibição do uso das línguas maternas e a obrigatoriedade do português, como um meio para a civilização” (MEDEIROS, 2018, p. 8).

Apesar de não respeitar nem atender aos interesses e direitos dos povos indígenas, tal educação perdurou por cerca de cinco séculos subsequentes à formação do Brasil enquanto nação, sem ocorrer mudanças significativas (QUARESMA; FERREIRA, 2013). Em meados do ano de 1798 é extinto o Diretório dos Índios, mas as suas diretrizes ainda continuaram em vigor mesmo depois da proclamação da Independência.

Durante o século XIX, a educação para os indígenas, em linhas gerais, manteve-se a mesma. Com o objetivo de formar súditos do novo Império, buscava-se cristianizar, civilizar e preparar os índios para o trabalho. Embora a política determinasse o uso de meios brandos no trato com os indígenas, as práticas educativas mantinham-se violentas, na medida que tinham por finalidade que os diferentes povos abandonassem as suas culturas e adotassem o modo de vida do colonizador, sendo incorporados à nova sociedade que se formava. (MEDEIROS, 2018, p. 10).

Na década de 1970, foi instaurado um novo paradigma para a escolarização dos povos indígenas, sendo reconhecido o direito dos indígenas à diferença, ou seja, a escolarização deve ocorrer de maneira que respeite a diversidade cultural dos povos indígenas. A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o ensino para os povos indígenas cria uma nova página em branco, deixando de exigir que os mesmos sejam reintegrados à sociedade dita dominante e passam a ter o direito a um ensino que valorize a sua cultura em todos os aspectos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, ratificam-se alguns pontos apresentados na Constituição Federal, indo mais além ao estabelecer pela primeira vez uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996, p. 31). A educação indígena agora tem o direito a ter um currículo, projeto político-pedagógico, materiais didáticos próprios e formação específica dos professores. Em seu artigo 78, a LDB estabelece como objetivos dessa nova estrutura da educação indígena “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996, p. 31).

Estabelece-se, então, a educação escolar indígena, com estrutura não de acordo com a cultura do dominante, mas conforme as características próprias de cada povo indígena, ou seja, respeitando o pluralismo cultural e valorizando as identidades étnicas. Em 1998, surge o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), cuja finalidade é solidificar essa nova concepção da educação indígena, ou seja, uma educação indígena específica e diferenciada no plano didático-pedagógico e na formação de professores indígenas. Esse documento vem para sustentar a ideia de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Afirma a importância da integração do etnoconhecimento com conhecimentos universais selecionados.

Para garantir a mudança no gerenciamento da educação indígena, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 14/1999, determinou o status jurídico, pedagógico e administrativo da escola indígena, estabelecendo normas e ordenamento jurídico específicos:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (CNE, Resolução 03/1999, Artigo 1º).

De acordo com o excerto, somente a partir da mudança de concepção de educação indígena pelo Estado é que se tem uma educação indígena que contemple os direitos e interesses de cada povo indígena. Legalmente, agora a educação indígena abre uma nova página, deixa de ser algo imposto e passa a ser algo reivindicado e “pensado” com a participação dos indígenas.

A educação ofertada aos povos indígenas hoje já deu largos passos, entretanto, ainda há muito a ser mudado. Segundo Grupioni (2006, p. 63), “a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem”. Este conjunto de leis estabelece orientações de como deve ser a educação dos povos indígenas e que, mesmo com suas fragilidades, se colocadas em prática pode ser dado um grande avanço nas políticas públicas no que tange à educação escolar dos povos indígenas.

A educação indígena deve ser distinta da educação posta para o homem branco em todos os seus aspectos, não na qualidade, mas sim na maneira de adotar as metodologias, as formas de ensinar. Leite e Albuquerque (2013, p. 3) argumentam que, “para que a educação voltada para os povos indígenas não tenha como finalidade a integração dos mesmos na sociedade não indígena, desvalorizando e apagando a cultura indígena, ela deve ser bilíngue, intercultural e diferenciada”. Para que haja de fato essa educação indígena, que respeite a diversidade do povo indígena, uma das tarefas mais urgentes no campo da educação escolar indígena é a formação de professores indígenas para o ensino de suas respectivas culturas.

As demandas por formação em ensino superior por parte dos povos indígenas surgem a partir da nova estrutura da educação escolar posta para estes povos, sendo necessário formar professores indígenas para trabalhar nas escolas das aldeias, nas turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de criar cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas. Neste tipo de licenciatura é possível formar profissionais indígenas capazes de fazer síntese dos conhecimentos adquiridos na academia e relacioná-los com os de suas comunidades (LIMA, 2007).

A inserção dos indígenas nas universidades públicas é um fenômeno recente no Brasil, teve grande visibilidade e efeito efetivamente na última década, como resposta à progressiva ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos nos territórios indígenas. Isto ocorre a partir do reconhecimento da educação indígena na LDB (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (2001) e nas Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993) no Brasil e em consonância com a implementação do sistema de cotas para indígenas nas universidades públicas, e também as Licenciaturas Interculturais (AMARAL; BAIBICH, 2012).

Bergamaschi *et al.* (2018) explicam que as ações para que se promova a entrada de indígenas nas universidades ocorrem desde o início da década de 1990, mediante convênios firmados entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e instituições de cunho privado ou comunitário. Ademais, o Programa Universidade para Todos (ProUNI), do governo Federal, é também uma importante ação que abriu caminhos para a entrada de indígenas nas instituições de ensino superior privadas.

Para formar professores, um dos principais modos de ingresso de indígenas no ensino superior público ocorre por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC). Cada curso de licenciatura indígena oferecido pelas universidades públicas possui um currículo diferente do outro, porém seguem os mesmos princípios no tocante a respeitar as diferenças interculturais e territoriais de cada etnia (MEC, 2018). Salienta-se ainda que há cerca de 20 cursos de licenciatura indígena no país, exclusivos para os povos indígenas, cuja finalidade é fortalecer a formação dos professores indígenas.

Outra forma de ingresso dos indígenas nas universidades é por meio de oferta de vagas especiais ou suplementares nos cursos regulares. Cerca de 50 instituições de ensino superior tinham suas ações de políticas de ingresso de estudantes indígenas mediante as vagas reservadas/especiais ou suplementares, o que garantia o ingresso efetivo de boa parte dos indígenas nas universidades. Porém, com a promulgação da Lei Federal n.º 12.711/2012, isto mudou (AMARAL, 2010). Cada universidade possui sua forma de ingresso de alunos indígenas e algumas aproveitaram o processo seletivo já existente, como o vestibular universal (ENEM), que trabalha com o sistema de cotas, ou aquelas que possuem seu vestibular próprio, podendo ter um processo seletivo específico com prova diferenciada.

Depois de debatermos sobre o breve histórico da educação indígena, na seção seguinte abordaremos as políticas para formação de professores do campo, para que assim possamos chegar ao foco principal deste trabalho, que é discutir as dificuldades dos alunos indígenas da etnia *Apinayé* vinculados ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT, Câmpus de Tocantinópolis, para chegar e concluir a graduação.

### 3. Políticas para formação de professores do campo

No ano de 2007, com a implantação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), foi implementado o projeto de criação das Licenciaturas em Educação do Campo. A criação deste projeto se deu em caráter emergencial pelo Ministério da Educação (MEC), em resposta às reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo, tendo estes como parceiros ONGs, intelectuais e universidades (COSTA, 2016). O Procampo é uma política de formação de professores, que foi implementada por meio de ações e reivindicações apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo (MOLINA, 2015). Assim,

A aprovação do Procampo e o reconhecimento de uma formação inicial para o docente do campo ajudam a trazer para o cenário educacional questões até então silenciadas. Com o Procampo é possível dizer que a política educacional ganha uma nova estrutura. Isso não significa entender este programa a partir de uma visão ingênua e romântica em que somente os interesses da população do campo será garantido ou que é uma estratégia do Estado para dizer que assegurará o direito dos sujeitos do/no campo, muito embora represente uma das metas do novo Plano Nacional de Educação (2001-2010). (COSTA, 2016, p. 107).

A luta por uma política pública para a Educação do Campo vem sendo conduzida desde a primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, sendo reivindicada uma política pública que fosse capaz de dar apoio à formação de professores do campo, tornando-se uma prioridade nas reivindicações do movimento (MOLINA, 2015). Esse movimento defende uma Educação do Campo que valorize, sobretudo, a heterogeneidade e a diversidade do campo nos processos formativos.

A luta para se ter uma formação própria para professores do campo se dá a partir da visão de que os professores formados para lecionar nos anos iniciais ou até os que estão em serviço não estão preparados para atender as peculiaridades e a heterogeneidade do campo: “fazer a integração entre os conteúdos escolares e o conteúdo advindo da vida, do cotidiano, das histórias, memórias e cultura dos educandos, da comunidade, do local, do campo” (ALENCAR, 2010, p. 223-224).

Em contrapartida a estas reivindicações, o MEC convidou um grupo de pesquisadores vinculados a universidades e aos movimentos sociais para construir e apresentarem um projeto concreto de formação de educadores do campo. Esse grupo estruturou a conjectura do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), determinando diretrizes, princípios, metodologias, sujeitos atendidos, forma de implementação e instituições responsáveis pela execução.

Com isto, assegurou-se que as LEdoC devem ter uma matriz curricular própria, superando assim o modelo já existente nas universidades ao implementar uma formação multidisciplinar por área de conhecimento, em regime de alternância pedagógica. Este regime compreende dois tempos/espços formativos: Tempo Universidade (TU) ou Tempo Escola (TE), como alguns autores nomeiam, e Tempo Comunidade (TC), uma organização baseada nas experiências formativas de cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Molina (2015, p. 153) observa que há três dimensões para assegurar o perfil de habilitação da LEdoC, sendo elas “a docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos comunitários”. E a partir destas dimensões se arquitetou perspectivas como a de

[...] promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titula o docente em questão, porém, extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno. (MOLINA, 2015, p. 153).

A organização das LEdoC por área de conhecimento se justifica também pelo fato de que seria inexecutável nas escolas de educação básica das comunidades do campo o modelo de currículo das licenciaturas disciplinares tradicionais, pois a formação por área de conhecimento deve ampliar-se objetivando promover ações que cooperem para ultrapassar a desintegração do conhecimento, cunhando, sugerindo e agenciando “ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola” (MOLINA, 2015, p. 153).

A partir da consciência de que a realidade do campo necessita de um profissional docente com uma formação mais ampla, ou seja, uma formação multidisciplinar, compreendeu-se a necessidade de repensar os conteúdos, bem como os tempos e espaços formativos, as propostas metodológicas, além de organizar as LEdoC em regime de alternância pedagógica.

Tal estratégia de oferta objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo, possibilitando seu ingresso na educação superior sem ter de abandonar o trabalho na escola básica para elevar sua escolarização, bem como intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos do campo nesse nível de ensino reforce a alternativa de deixar a vida no território rural, conforme consta na matriz da LEdoC. (MOLINA, 2017, p. 596).

Com a criação das LEdoC, com metodologias e estratégias mais apropriadas à formação dos povos do campo, além de contribuir para a extensão na educação básica nas escolas do campo, busca-se a superação da longa jornada de desvantagens educacionais que os camponeses têm em sua história, possibilitando assim que a política educacional voltada para os camponeses ganhe uma nova estrutura. O campo, que antes era apenas local que servia matéria-prima, agora passa a ter direito e ser espaço de vida, história e memória. Todavia, ainda não se extinguiu a imagem de que o meio rural é produtor primário, pois essa identidade ainda permanece viva na cabeça daqueles que defendem o agronegócio. Mas a mudança é que os sujeitos do campo, produtores de matéria-prima, agora também sejam vistos como sujeitos produtores de vida e história (COSTA, 2016).

O curso de LEdoC está fundamentado de maneira legal na LDB (Lei nº 9.394/1996); Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC); Parecer CNE/CEB nº 09/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Em 2006, o MEC convidou algumas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) visando à instalação de um curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo. As IFES contempladas para o desenvolvimento de quatro projetos-piloto do curso foram: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Vale destacar que essas universidades já acumulavam experiências com a formação de professores do campo e estavam envolvidas em projetos de gestão em parceria com atores sociais do campo (SILVA, 2018).

Depois de implantar as turmas dos projetos-piloto em 2007, o MEC criou o Procampo. A partir das experiências das universidades (UnB, UFBA, UFS e UFMG) envolvidas com o projeto-piloto, o MEC lançou, respectivamente em 2008 e 2009, os Editais nº 02/2008 e nº 09/2009, convocando as IFES no intuito de que apresentassem projetos visando à criação de novos cursos de LEdoC. Estes editais reforçam o objetivo do Procampo, que é sustentar e promover “projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações” (BRASIL, 2008, p. 1). No ano de 2012, em atenção às reivindicações dos camponeses, o governo Federal deu sequência às ações de apoio à política de formação de professores das escolas do campo, conforme previsto no Decreto n. 7.352/2010 (BRASIL, 2010), e lançou o Edital nº 02/2012 (BRASIL, 2012). Ao todo, através da chamada pública do Edital nº 02/2012 foram selecionados cerca de 42 projetos de cursos de LEdoC nas diversas áreas do conhecimento de universidades públicas das diferentes regiões brasileiras, dentre eles, o curso da UFT focalizado nesta pesquisa (SILVA, 2018).

Esse conjunto de editais do Procampo consagra, de certo modo, uma política única de formação para professores do campo no Brasil. Em 2010, eram 21 turmas de Licenciatura em Educação do Campo instaladas em algumas IFES públicas do Brasil. Segundo Molina (2020, p. 90), “as Licenciaturas em Educação do Campo estão em todo o Brasil, estão em todas as regiões, e em 19 estados. São atualmente, de acordo com o Censo de 2017, 44 cursos LEdoC, em 31 instituições de Ensino Superior”. Esses dados corroboram que se conseguiu materializar a oferta de cursos permanentes de LEdoC em diferentes territórios. Essas licenciaturas são fundamentais e importantes ferramentas de luta por políticas públicas, sendo também o exemplo de uma política que permitirá a ampliação da rede de escolas públicas no/do campo, melhorando assim o acesso à educação básica aos povos do campo. No próximo tópico, trataremos da dinâmica de criação e funcionamento da LEdoC que é base para a obtenção dos dados deste trabalho.

## 4. A Licenciatura em Educação do Campo da UFT, Câmpus de Tocantinópolis

A Universidade Federal do Tocantins (UFT), levando em consideração questões pertinentes à Educação do Campo e ao histórico de desigualdade social por que os povos do campo vêm passando ao longo dos anos, assim como as demandas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo manifestadas através dos movimentos sociais que apoiam e representam os camponeses do Tocantins, no ano de 2012, participou do Edital nº 02/2012, lançado pelo MEC, e foi contemplada com a implantação de dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo, um vinculado ao Câmpus de Tocantinópolis e outro ao Câmpus de Arraias (SILVA *et al.*, 2017).

A UFT, Câmpus de Tocantinópolis, fez sua proposta para ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música. Os atos legais que instituem o curso são a Resolução nº 10/2013 do Consuni/UFT, publicada em 25 de setembro de 2013, Resolução nº 6/2014 do Consepe/UFT, de 22 de janeiro de 2014 e o Edital nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC (BRASIL, 2012). O Câmpus de Tocantinópolis que abriga o curso está situado na microrregião do Bico do Papagaio, Norte do estado do Tocantins, sendo esta cidade situada às margens do Rio Tocantins, na divisa do estado do Tocantins com o estado do Maranhão, distante 530 km da capital, Palmas. Assim, o curso atende toda a microrregião do Bico do Papagaio, que faz divisa com Sudoeste do Maranhão e Sudeste do estado do Pará (SILVA *et al.*, 2017).

Dado o vínculo do curso com os povos do campo, busca-se a participação de todos os camponeses: agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados e reassentados da reforma agrária, acampados, quilombolas, indígenas, dentre outros. O curso objetiva valorizar e melhorar o ensino ofertado nas escolas do campo. Daí a importância de os próprios sujeitos do campo vinculados ao curso buscarem essa valorização, uma vez que estes terão a compreensão do valor real do seu povo, do território, da cultura e da identidade de cada um.

Desde a primeira turma (2014/1), o ingresso dos discentes nesse curso dá-se por meio de processo seletivo específico e as vagas são distribuídas por quatro sistemas diferentes (Sistema Universal; Sistema de Cotas para Etnia Indígena; Sistema de Cotas para Quilombola; e Sistema de aplicação da Lei 12.711/2012), devendo o aluno optar por apenas um.

O curso Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música funciona em caráter regular e, em atenção às recomendações do MEC, o projeto do curso compreende a realidade sociocultural específica dos povos do campo, dispendo de organização curricular por etapas ou módulos equivalentes a semestres regulares cumpridos em alternância pedagógica entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) (SILVA *et al.*, 2017). Na proposta formativa é levada em consideração a educação como intrínseca à realidade específica do seu aluno, o que de certa forma facilita o acesso e permanência dos professores-alunos no curso. A alternância pedagógica, dentre outras coisas, permite que os alunos que vivem no/do campo não necessitem continuar no dilema de escolher entre a educação e sua vida no campo. Vale destacar que boa parte dos alunos do curso focalizado são indígenas. Na seção seguinte, trataremos depoimentos dos alunos indígenas vinculados ao curso explanando sobre os desafios que estes enfrentam para cursar o ensino superior.

#### 4.1. Estudantes indígenas na universidade: descobertas e desafios

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativo-interpretativista. A pesquisa foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música da UFT, Câmpus de Tocantinópolis. Fonseca (2012, p. 23) enfatiza que o objetivo da pesquisa de campo é “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Ademais, estudos pautados nos métodos da pesquisa qualitativa possibilitam obter opiniões pessoais dos participantes e estas podem ser conseguidas no seu espaço de vivência próprio.

Os participantes da pesquisa são oito estudantes indígenas da etnia *Apinayé* vinculados à LEdoC focalizada e vivem nas aldeias que ficam localizadas no território dessa etnia. Eles estão distribuídos nas seguintes aldeias: dois moram na aldeia Cocal Grande, dois na aldeia Pintada, dois na aldeia Furna Negra, um na aldeia Patizal e um na aldeia Boi Morto. A aldeia mais distante é a Patizal, que fica a aproximadamente 70 km da UFT, Câmpus de Tocantinópolis (SANTOS, 2018).

Um indígena, ao tentar ingressar em um curso superior na universidade, enfrenta uma série de dificuldades. São tantos desafios que o sonho da graduação (diploma), às vezes, pode se tornar frustração. Um dos principais obstáculos que os alunos indígenas do curso enfrentam para ter acesso ao ensino superior é a distância que eles têm de percorrer para chegar até a UFT. Um dos discentes colaboradores da pesquisa salienta que

[...] a dificuldade pra nós estudar na cidade é difícil porque a gente aqui não tem carro, o acesso do transporte é difícil pra vim pra cá todo dia; aqui também não tem energia, não tem computador pra gente digitar os trabalhos. Aqui é novo aldeia, aldeia Pintada não tem acesso pra vim todo dia o transporte pra cá. (Estudante G<sup>9</sup>).

Esse depoimento evidencia o quanto é difícil o acesso do carro até a aldeia (Pintada) que o discente reside, pois tal aldeia está em processo de criação, com isto as estradas são bastante precárias, uma vez que só carro traçado consegue chegar até o local. Por isso, este aluno precisa seguir a pé até a aldeia mais próxima para tomar o transporte e chegar à UFT.

Ainda em sua fala, o Estudante G salienta a dificuldade para realizar os seus trabalhos, pois a aldeia em que ele vive não possui energia elétrica, prejudicando-o de modo a não conseguir realizar certos trabalhos da universidade. A ausência de energia, computador e internet na aldeia também impossibilita que o discente realize certas pesquisas, acesse aplicativos que possam ajudá-lo na elaboração de trabalhos, além de impossibilitar que ele encaminhe algum e-mail para seus professores ou monitores do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI)<sup>10</sup> para sanar suas dúvidas.

9 Por questões éticas, os nomes de todos os colaboradores desta pesquisa foram substituídos por pseudônimos. Advertimos o leitor que optamos por manter a grafia das palavras tal como elas aparecem nas falas registradas em entrevistas dos colaboradores.

10 O PIMI é um programa disponibilizado pela UFT com o objetivo de facilitar a inclusão dos alunos indígenas durante as atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo assim com a permanência e sucesso destes na universidade. No ano da pesquisa (2018), o programa contava com quatro monitoras bolsistas/remuneradas.

O Estudante E destaca que sua dificuldade é “[...] não tenho moto pra ir pra cidade mais hoje nós temos, a gente tem a nossa casa lá na cidade”. Neste depoimento, podemos perceber novamente a dificuldade de locomoção, mas o discente lembra que tem uma casa para ficar na cidade. A casa mencionada é o alojamento disponibilizado pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT aos alunos camponeses que residem fora da cidade de Tocantinópolis para ficar ao longo dos períodos de TU. Trata-se de um alojamento exclusivo para discentes do curso e os acadêmicos que necessitam de tal moradia precisam se inscrever e passar por uma seleção.

A Estudante I observa que “[...] a gente tem muita dificuldade pra aprender meche computador por isso que nós precisa de ajuda, nós precisa também de ajuda pra aprender meche com computador”. Neste depoimento, a colaboradora expressa a dificuldade que ela e seus colegas têm em manusear o computador, sendo este uma ferramenta muito importante para aqueles que fazem graduação. Trata-se de uma demanda relacionada ao letramento digital e que a universidade precisa desenvolver ações capazes de ajudar todos os alunos, não só os indígenas, que é promover a inclusão e o acesso às novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Na fala da estudante, percebe-se que há vontade de aprender a manusear um computador, depreendendo-se um pedido de ajuda em tal fala.

O computador, ao longo dos anos, tornou-se indispensável para os estudantes, pois é uma ferramenta que facilita o acesso a internet, a realização de certas pesquisas e a utilização de aplicativos e editores de texto que auxiliam na elaboração de trabalhos. Além disso, é capaz de armazenar um número considerável de dados. Por estes e tantos outros motivos, o computador na contemporaneidade é uma ferramenta de trabalho/pesquisa e que está presente em todos os setores da sociedade atual. Na educação, é uma ferramenta de suma importância em virtude de sua rapidez e versatilidade no momento em que vivemos, pois o computador torna-se fundamental para o desenvolvimento do letramento digital.<sup>11</sup> Todavia, não tendo acesso a esta ferramenta, os indígenas e demais estudantes acabam sendo prejudicados em sua formação.

Para quem não tem acesso a obras da biblioteca física da universidade, sem os recursos que o computador oferece para pesquisa de trabalhos de apoio em formato digital como artigos, livros, dissertações, teses, entre outros, o trabalho do estudante, em alguns casos, pode não ficar conforme a universidade espera. Ou seja, tendo computador e acesso a internet, certamente o estudante terá maior facilidade em sua vida acadêmica, pois ele não necessitará frequentar exclusivamente a biblioteca e o laboratório da UFT para realizar pesquisas.

Outro desafio que os estudantes indígenas enfrentam no percurso de sua formação é o receio do novo. E são inúmeros os significados interligados ao acesso ao ensino superior, pois há

[...] uma mudança abrupta de vida, podendo ser sentido como um “estouro na cabeça”. A vida acadêmica traz muitas mudanças que exigem um esforço de adaptação do indivíduo, seja no sentido de corresponder às exigências de desempenho, mais altas do que no ensino médio, seja no sentido de se adaptar a novas regras da instituição e a novas pessoas, como colegas, professores ou funcionários. A mudança de um ambiente familiar conhecido (a escola) para outro desconhecido (a universidade) parece gerar inicialmente uma sensação de atordoamento, que sugere a perda de referências anteriores. (TEIXEIRA *et al.*, 2008, p. 192).

11 Para mais detalhes sobre letramento digital, ver Araújo e Pinheiro (2014).

O Estudante F lembra que no seu primeiro dia de aula “[...] não sabia o que eu ia aprender lá no curso né, de novidade”. Nesta fala, o aluno revela sua incerteza em relação ao que iria aprender de novo no curso que este iniciava. Percebe-se que o contato com o novo o deixou um pouco receoso com os seus colegas e professores, corroborando o que salientam Teixeira *et al.* (2008).

Outro ponto desafiador a destacar é que, em suas aldeias, os indígenas normalmente falam a sua língua materna (o *Apinayé*), mas quando chegam à universidade eles têm que falar e compreender o Português em todas as situações comunicativas envolvendo as atividades acadêmicas. De certo modo, isso assusta e os deixa inseguros, pois o Português é uma segunda língua para os indígenas, tornando-se também um desafio para o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT pensar/propor novas metodologias que atendam as demandas dos alunos e necessidades de aprendizagens em língua adicional. E a dificuldade em falar a língua portuguesa é apontada por todos os colaboradores da pesquisa:

[...] é pra nós índio tem muito dificuldade pra aprender né, a gente não fala bem o Português, mas entende um pouco o Português a gente entende alguma coisa muito não mas um pouco. (Estudante I).

[...] a minha dificuldade é... falar na língua portuguesa é... muito difícil pra nós indígena estar falando, mais tô aprendendo um pouco. (Estudante F).

[...] e pra nós a gente não fala bem o Português, mais a gente tá falando pra aprender, né? Pra gente poder falar no meio dos outros, no meio dos colegas mais a gente vai aprendendo daqui pra frente, né. (Estudante G).

Em todas essas três falas fica evidente a dificuldade dos estudantes *Apinayé* em falar o Português. Os estudantes I e F explicam o quanto é difícil para um indígena aprender a falar bem a língua portuguesa, e que a maior dificuldade não é entender as pessoas falando o Português, mas sim em falar a língua. Acreditamos que parte das dificuldades se dá em decorrência de diferentes aspectos do *Apinayé* e do Português, como por exemplo, fonética, gramática, ordem das palavras, léxico, conjugação de verbos, concordância, além de outras questões linguístico-culturais específicas. Logo, tudo isso acaba sendo uma barreira para os indígenas, dificultando-os a não utilizar bem o Português na oralidade e na escrita.

No processo de alfabetização em suas aldeias, os indígenas não contam com nenhum programa que os auxilie na alfabetização em Português. Nos primeiros anos de ensino (Ensino Fundamental I), os professores são todos indígenas, uma vez que as crianças na comunidade somente começam a falar a língua portuguesa quando entram no Ensino Fundamental II. Mesmo os professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental sendo indígenas, os referenciais e os materiais didáticos são em Português. Assim, os professores ministram suas aulas sem o material adequado para os auxiliarem, sendo que os alunos são monolíngues em sua língua materna, o *Apinayé*. Almeida (2015, p. 166) assevera que os alunos sem essa base nos anos iniciais do Ensino Fundamental serão

[...] alunos egressos do Ensino Fundamental ingressando no Ensino Médio sem habilidade mínima de leitura e de escrita, nem na Língua Apinajé nem em Português. Sem contar a problemática de os professores nessa fase da escolarização não serem indígenas e não falarem a língua dos alunos. É, portanto, uma educação monolíngue na língua da sociedade dominante, para estudantes que tem como primeira língua outra que não a do material didático.

Segundo o excerto, podemos concluir que os alunos *Apinayé* concluem o Ensino Médio com muitas dificuldades em ler e escrever, em virtude de terem concluído o Ensino Fundamental sem serem alfabetizados. Conseqüentemente, os alunos chegam à graduação e se deparam com a escrita acadêmica, embora ainda não possuam domínio mínimo da língua portuguesa. Por isso, não só os acadêmicos indígenas sentem muitas dificuldades em relação ao emprego da língua portuguesa, sobretudo para elaborar os trabalhos acadêmicos, o que acaba sendo um dos grandes obstáculos que precisam enfrentar ao longo da graduação. Com base em sua experiência como monitora do PIMI na LEdoC da UFT, em um dos relatórios enviados para a professora-orientadora do programa, Santos (2016, p. 1) destaca que uma das metodologias adotadas para auxiliar os indígenas foi

[...] o de enviar um e-mail para todos os professores do curso para que estes pudessem neste e-mail encaminhar o que passaram como atividade para o tempo comunidade, pois muitas das vezes a maneira como é passado na aula os indígenas não compreendem, considerando que os mesmos ainda apresentam dificuldades na compreensão da língua portuguesa, assim impossibilitando o entendimento dos alunos indígenas acerca das atividades.

O relato da monitora reforça que a dificuldade frente ao uso da língua portuguesa representa para os indígenas um grande desafio que precisam enfrentar ao longo da graduação, sendo que tal dificuldade pode impossibilitá-los de compreender, por exemplo, como deve ser realizado um trabalho, qual a abordagem certa/ideal para execução de cada tipo de trabalho, etc. É neste momento que devemos nos lembrar dos significados de letramento do professor e letramento acadêmico, onde o professor deve adotar metodologias apropriadas à realidade da turma e levar em consideração o meio social em que os estudantes vivem e, a partir disto, mostrar e oferecer ferramentas capazes de ajudá-los a superar as barreiras linguístico-discursivas.

E eu tô fazendo esse curso de Educação do Campo é porque esse é meu sonho de ser professora, ajudá o meu povo que é muito importante. Eu preciso ajudá o meu povo, que eu sempre sonho de ser professora da aldeia, preciso ajudá o meu povo também que precisa de nós também indígena como professora, né? Esse é meu sonho de ser professora e ajudá o nosso povo que precisa muito aprender o português que às vezes o nosso povo não sabe falar ainda o português; a gente precisa ajudar e se um dia a gente chegar ser professora eu quero ajudar os que tão precisando que a gente fala o português e na língua [*Apinayé*] também. (Estudante I)

Na declaração da discente fica evidente que, mesmo com todos os obstáculos para chegar ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, as dificuldades enfrentadas dentro da UFT na condição de aluna, o sonho de ser professora e de ajudar o seu povo é maior. O desejo de aprender/dominar a língua portuguesa é grande e não somente para que ela possa falar fluentemente o Português, mas também para poder ensiná-lo aos membros de sua comunidade, os *Apinayé*.

## 5. Considerações finais

Neste capítulo, nosso objetivo foi refletir sobre desafios encontrados por estudantes indígenas *Apinayé* ao longo da graduação no curso Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Tocantinópolis. A pesquisa revelou que os principais desafios enfrentados pelos estudantes não se limitam a questões inerentes ao espaço acadêmico.

Com base nos dados da pesquisa, as principais dificuldades que os estudantes indígenas se deparam para cursar a graduação são principalmente: i) longa distância entre as aldeias e a UFT, Câmpus de Tocantinópolis; ii) condições precárias das estradas e/ou ausência de transporte em algumas aldeias para locomoção até a universidade; iii) ausência de energia elétrica, computador e internet em algumas aldeias para elaboração de trabalhos acadêmicos; iv) pouca experiência dos indígenas com o uso do computador e aplicativos para realizar atividades, como, por exemplo, usar editores de texto para digitar trabalhos e/ou enviar/receber e-mails para/da universidade; v) baixo domínio da língua portuguesa, o que causa dificuldades para os indígenas executarem as atividades propostas pelos professores. É importante ressaltarmos que outros alunos da UFT também enfrentam essas mesmas dificuldades, principalmente em relação a acesso e uso das TICs.

Mesmo com todos esses obstáculos, os estudantes indígenas participantes da pesquisa expressam uma vontade enorme de concluir a graduação para ajudar a própria comunidade, como revelou a pesquisa. E eles precisam ser licenciados para poderem ajudar a fortalecer a Educação Escolar Indígena nas aldeias. Por sua vez, cabe também aos docentes do curso da LEdoC desenvolver atividades/projetos que possam incluir os alunos indígenas, sobretudo no sentido de levá-los a desenvolver o letramento acadêmico.

## Referências

- ALENCAR, M. F. S. Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci & Tróp**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.
- ALMEIDA, S. A. **Etnossociolinguística e Letramentos**: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé. 2015. 358f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. 586f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- AMARAL, W. R.; BAIBICH, T. M. A política pública de ensino superior para povos indígenas no Paraná: trajetórias, desafios e perspectivas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 197-220, 2012.
- ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 293-320.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-52, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 010172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. **Edital Nº 2, de 23 de Abril de 2008**. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_procampo.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf). Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm) Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13300&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13300&Itemid=) Acesso em: 16 set. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Resolução CEB n. 3, de 10 de Novembro de 1999**. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

COSTA, E. M. Licenciatura em Educação do Campo: intencionalidades da formação docente no Marajó. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 279-298, 2016.

FONSECA, R. C. V. **Metodologia do Trabalho Científico**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

LEITE, M. F. P.; ALBUQUERQUE, F. E. Reflexões sobre o ensino do Português como segunda língua na aldeia Manoel Alves Pequeno. In: **Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, n. 1, v. 3, Uberlândia-MG. Anais do SILEL, Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-12.

LIMA, A. C. S. Educação superior para indígenas no Brasil sobre cotas e algo mais. In: BRANDÃO, A. A. (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro; Buenos Aires: DP&A; CLACSO, 2007. p. 253-279.

MEDEIROS, J. S. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. In: **Encontro Estadual de História – Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul – ANPUH-RS**, n. 14, 2018, Porto Alegre-RS. Democracia, liberdade e utopias. Anais, Porto Alegre: ANPUH-RS, 2018. p. 1-19.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1993. (Cadernos de Educação Básica, v. 2).

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Cursos de licenciatura elevam autoestima e fortalecem cultura das populações indígenas**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32685?start=20>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p.145-166, jan./mar., 2015.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set., 2017.

MOLINA, M. C. Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo das IFES no Brasil. In: RUAS, J. J.; BRASIL, A.; SILVA, C. (Orgs.). **Educação do Campo: Diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 85-112.

QUARESMA, F. J. P.; FERREIRA, M. N. O. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 234-246, jul./dez. 2013.

SANTOS, M. **Relatório Mensal de Monitoria PIMI**. Tocantinópolis: UFT, 2016. (inédito).

SANTOS, M. **Letramento acadêmico: reflexões sobre a produção de gêneros acadêmicos por estudantes indígenas em uma licenciatura em Educação do Campo**. 2018. 84f. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

SILVA, C. *et al.* Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música: trajetória e desafios na Região do Bico do Papagaio, Brasil. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 73-95, jan./jun., 2017. <https://doi.org/10.18554/rt.v10i1.2186>

SILVA, C. Políticas públicas para Educação do Campo e formação de professores. In: ARAÚJO, G. C.; MIRANDA, C. F.; RUAS JUNIOR, J. J. P.; SILVA, M. P. (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente** – Vol. 2. Palmas: EDUFT, 2018. p. 51-74.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

# 6. A monitoria de alunos indígenas no curso de Educação do Campo: experiências do PADI e PIMI

*Renata Lopes Cipriano Guimarães*

*Mara Pereira da Silva*

## 1. Introdução

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) é uma instituição que pertence a rede federal de ensino e está vinculada ao Ministério da Educação (MEC), oferecendo cursos em diversas modalidades em que se incluem graduações como a de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) – Artes e Música que é oferecida no Câmpus de Tocantinópolis, na região conhecida como Bico do Papagaio.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Tocantins possui uma população bastante heterogênea que agrupa uma variedade de povos indígenas e uma significativa população rural. Nesse sentido, a UFT tem, portanto, o compromisso com a melhoria do nível de escolaridade no Estado, oferecendo uma educação contextualizada e inclusiva. Dessa forma, a Universidade tem desenvolvido ações voltadas para a educação indígena, educação rural e de jovens e adultos. A LEdoC tem como objetivo promover uma educação apropriada aos povos do campo, visando uma profissionalização adequada para se trabalhar na própria região do aluno.

O curso em estudo pode ser considerado novo na UFT, pois teve início, com sua primeira turma, no ano de 2014. Por ser um curso voltado para povos do campo, apresenta um perfil discente plural, onde encontramos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária e outros.

De acordo com o PPC, a criação dessa LEdoC faz parte de uma ampliação do MEC, iniciada em 2003, de promover uma política nacional de Educação do Campo. Essa política foi formulada pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), através da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGED), sendo a criação do curso um marco muito importante para a população local.

O curso tem como proposta educativa a formação por alternância, sendo que nesse tipo de sistema educativo a formação acontece não somente no espaço escolar, mas também “pela experiência e no contato com o meio. Em ambos, os elementos de formação são instrumentos complementares da aprendizagem das pessoas” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 64). Para os autores García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), nessa proposta de formação “Permite-se que intervenham pessoas muito diferentes: os formadores, os profissionais, as famílias, os próprios jovens em formação, os responsáveis de alternância, pessoa experientes” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p.64). Nesse sentido, são

valorizados além do conhecimento científico, os saberes e fazeres das comunidades. A formação por Alternância prima pela experiência dos sujeitos e necessita de um diálogo constante entre os atores locais, o que os autores chamam de “Alternância Integrativa” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 64). A formação por alternância acontece em dois tempos-espacos formativos, isto é, na universidade e na comunidade dos estudantes, em se tratando dos acadêmicos indígenas, em suas respectivas aldeias.

Neste capítulo, traremos duas visões acerca de experiências com programas institucionais voltados ao acompanhamento pedagógico discente, através de políticas institucionais de ensino e assistência estudantil, realizados dentro do curso em estudo. Os programas abordados serão o Programa Institucional de Monitoria Indígena (Pimi) e Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi).

Os trabalhos de monitoria vinculados a esses programas foram realizados com estudantes Apinajé, também conhecidos como Apinagé, Apinayé e outras denominações. Apesar dessa etnia receber vários termos relacionados ao nome, no decorrer desse capítulo iremos usar Apinajé pelo motivo de ser a denominação que esses povos desejam serem reconhecidos. Os Apinajé pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e família Jê.

Os Apinajé têm como principais aldeias a São José e Mariazinha, que ficam localizadas próximas ao município de Tocantinópolis, no Tocantins, as quais são consideradas aldeias sede por possuírem algumas estruturas governamentais, como escola e posto de saúde. O Ministério da Saúde (MS), em 2016, informa em seu site que, segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), a população da etnia Apinajé contava com cerca de 2.498 indígenas. Esses indígenas, atualmente, se organizam em aproximadamente 47 aldeias e escolheram a UFT como um espaço de ensino e aprendizagem da cultura do não índio, assim como tentam fazer reconhecida as suas culturas tradicionais para os não indígenas nesse lugar educacional.

A metodologia utilizada consiste na abordagem de dados qualitativos que, segundo Gibbs (2009, p. 17), “são essencialmente significativos, mas, mais do que isso, mostram grande diversidade”. Os dados qualitativos podem se apresentar das mais variadas formas. Para Gibbs (2009, p. 17), “Eles não incluem contagens e medidas, mas sim praticamente qualquer forma de comunicação humana-escrita, auditiva ou visual; por comportamentos simbólicos ou artefatos culturais”. Em se tratando dessa proposta, os dados qualitativos foram coletados a partir das histórias de vida das autoras com os programas institucionais Pimi e Padi, por meio de diversas formas de comunicação humana. Segundo o autor, as pessoas envolvidas em uma pesquisa conseguem por meio de suas histórias dar sentido as suas “experiências passadas e compartilham essas experiências com outras”. (GIBBS, 2009, p. 80).

A monitoria, de forma geral nas universidades, tem como função contribuir para a formação do acadêmico como futuro professor de nível superior, assim como, no aperfeiçoamento do ensino na graduação. De acordo com a Lei de Diretrizes Bases (LDB) 9394/96, em seu artigo 84 estabelece-se que “Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”. (BRASIL, 1996, p. 51).

Em se tratando dos programas que serão abordados neste capítulo, o Pimi tem como objetivo, conforme a UFT, “facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico” (PIMI, 2020).

No caso do Padi, seu objetivo geral conforme a instituição é “auxiliar os estudantes ingressantes que estejam matriculados no 1º e/ou 2º período(s) e àqueles reprovados nas disciplinas básicas curriculares” (PADI, 2020).

Os programas apresentados Pimi e Padi focalizam tarefas de ensino muito semelhantes, embora se aproximem, na proposta da UFT, no Pimi existem monitores e, no Padi, tutores, que são os termos usados nesse estudo. Além da questão nominal dos termos, um outro fator que diferencia os dois programas é que no Pimi os(as) monitores(as) precisam estar preparados para o atendimento do aluno indígena em todas as disciplinas do curso e atividades curriculares que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. No caso do Padi, os(as) tutores(as) atendem por área de conhecimento, com o intuito de “ampliar o atendimento aos alunos ingressantes na Instituição proporcionando-lhes suporte didático, no sentido de minimizar deficiências de conhecimentos básicos necessários às disciplinas introdutórias dos cursos de graduação” (PADI, 2020). É um programa que não envolve apenas indígenas, mas todos os discentes da turma. No caso das experiências que serão relatadas, a professora orientadora e tutora trabalharam na época especificamente com os estudantes indígenas da etnia Apinajé.

O capítulo traz a visão e experiência das duas autoras, Mara da Silva relatando sua jornada como professora orientadora no Pimi, durante os anos de 2016.2, 2017 e 2018.1, e Renata Cipriano, como tutora do Padi, durante o ano de 2017, quando ainda era discente do curso da LEdoC. As autoras vivenciaram as experiências de modo diferente: uma como professora orientadora e outra como tutora.

## 2. Metodologias, estratégias de acompanhamento e atividades práticas no Pimi

No Pimi, os monitores são selecionados por um edital publicado pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) semestralmente. Após a escolha dos monitores, uma das metodologias e estratégias para o desenvolvimento das atividades do programa foram as reuniões, a cada início de semestre, como forma de dialogar com os estudantes indígenas, sobre suas necessidades de acompanhamento nas propostas/atividades do curso. Nessa reunião, além dos estudantes indígenas e a professora orientadora, estavam presentes, também, os monitores do programa para ouvirem as demandas dos acadêmicos indígenas. Além de ouvir as necessidades de acompanhamento dos indígenas, as reuniões no início do semestre serviram como um espaço de diálogo para os indígenas avaliarem o programa, ou seja, a maneira que foram atendidos pelos monitores, assim como se autoavaliarem durante o semestre.

Considerando também que o curso funciona em regime de formação por alternância, nas reuniões que ocorriam no tempo universidade, logo no início, decidíamos também onde seriam os encontros do tempo comunidade. O adiantamento desse processo se dava como forma de garantir a logística do deslocamento, reservando na universidade o transporte e motorista para nos deslocarmos até as aldeias. E se houvesse necessidade, nos direcionávamos até a residência do aluno indígena. Essa necessidade se fazia presente quando o estudante não comparecia no atendimento do tempo comunidade (nas aldeias sedes), então nos dirigíamos até sua aldeia de origem para saber o motivo. Silva *et al.* (2018, p. 81), ao se referirem ao atendimento dos Apinajé no Pimi, afirmam que: “são registradas as presenças/ausências dos alunos atendidos nas atividades como

forma de acompanhar o interesse ou desinteresse deles pelos encontros que podem ser inviabilizados por diversos motivos: problemas pessoais, familiares, financeiros e outros”.

Nas reuniões foram apresentados pelos estudantes indígenas alguns problemas enfrentados, desde o deslocamento das aldeias, suas vivências na universidade, bem como as precárias condições das estradas, principalmente em período chuvoso. Silva *et al.* (2018) apresentam os problemas enfrentados por indígenas Apinajé na universidade as quais denominam de desafios e dificuldades vivenciados pelos acadêmicos indígenas. Entre os desafios apontados pelas autoras, encontram-se: o uso do computador para realizarem seus trabalhos e o manuseio da língua portuguesa na oralidade e na escrita, visto que os acadêmicos têm como língua materna o Apinajé. Às dificuldades apresentadas incluem-se, também, a questão do deslocamento das aldeias até a universidade, enfatizando a falta de transporte.

A preocupação dos povos indígenas com a oralidade e a escrita na Língua Portuguesa, de um modo geral, acontece por acharem necessária a apropriação desse conhecimento como forma de se relacionarem com o Estado nacional para reivindicarem seus direitos. Souza (2018, p. 52), indígena e escritor da etnia Macuxi, afirma em relação à importância da escrita para os povos indígenas,

Antes símbolo da colonização civilizatória, a escrita tornou-se um instrumento importante, na medida em que possibilitou aos povos indígenas estabelecerem diálogos e entendimentos com o poder público, por meio de produção de documentos reivindicatórios para a melhoria das políticas públicas hoje oferecidas – sobretudo na saúde e na educação, mas também na demarcação, homologação do território, segurança alimentar em nossas terras.

No caso do povo Apinajé, não é diferente. A busca pela apropriação da língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto na escrita, tem possibilitado a presença de muitos jovens na universidade, que têm se formado em nível de graduação, especialização e mestrado.

Os monitores, ao adentrarem no projeto do Pimi, assinavam um termo, afirmando que se dedicariam 20 horas semanais ao programa. Essas horas eram divididas em um cronograma que envolvia momentos de estudos, acompanhamento dos alunos, reuniões com a professora orientadora, elaboração de relatórios e outros.

Esses monitores atuavam de forma remunerada e não remunerada, sendo que o aluno que se disponibilizava em participar, de forma voluntária, tinha as mesmas responsabilidades de um monitor que recebia bolsa de monitoria.

Na realização das monitorias do Pimi, houve anteriormente toda uma preparação dos monitores como: leituras sobre povos indígenas; leituras sobre a história e cultura do povo Apinajé; e leituras sobre direitos indígenas na educação, com o objetivo de formar esses monitores para atuarem em contextos educacionais de povos indígenas. No rol dessas leituras, foram apresentados os autores Da Matta (1976) e Nimuendaju (1983), que foram os pioneiros em estudos voltados para o povo Apinajé. Apesar da existência do ensaio sobre os Apinayé de Nimuendaju(1939), optamos pela obra de 1983, por entender ser de mais fácil compreensão para alunos de graduação, pelo fato de ser em Língua Portuguesa. É mister informar que os monitores participaram ativamente das atividades de planejamento, ações e avaliações do programa, visto que as reuniões serviam como espaço para avaliar as metodologias de aprendizagem que estávamos utilizando.

Os monitores procuravam se apropriar dos conteúdos das disciplinas antecipadamente aos encontros, para ajudarem os estudantes indígenas no entendimento do assunto e realização das suas atividades no tempo universidade, como também, nos trabalhos que eram encaminhados para o tempo comunidade.

Outra prática muito comum foi o acompanhamento realizado pelos monitores, dos estudantes até a Secretaria acadêmica da UFT, para resolverem questões referentes aos seus históricos acadêmicos, como notas e frequências lançadas nos diários eletrônicos.

Além dos atendimentos em relação às atividades de ensino, nesse período que estivemos na função de professora orientadora do Pimi, desenvolvemos em conjunto com os monitores e os estudantes projetos de extensão, como: I, II e III Mostra de Vídeos Apinajé, Oficina de Educação Musical para povos indígenas, Reafirmando a identidade por meio de imagens. Neste último, gerou um álbum memorial de fotografia sobre a importância da universidade na vida desses povos, o qual intitulamos “Narrativas Apinajé”.

**Figura 1 - Álbum memorial “Narrativas Apinajé”.**



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A elaboração desses projetos de extensão foi uma forma de garantir a participação desses alunos em eventos acadêmicos, pois em sua maioria foram realizados dentro das aldeias. Além disso, houve a participação dos estudantes indígenas, os monitores do programa e professora orientadora no 2º Concurso de Fotografia da UFT, organizado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX), em que os participantes apresentavam uma fotografia que retratasse o cotidiano da comunidade acadêmica ou o espaço físico da UFT, tendo como objetivo estimular a prática da fotografia e sensibilidade artística. Nesse concurso, a professora orientadora ganhou em primeiro lugar na categoria Vida Acadêmica, apresentando uma fotografia da Mostra de Arte que ocorreu na aldeia São José.

Na pesquisa científica foi possível publicarmos um capítulo no livro “Educação do Campo, Artes e Formação Docente” (Volume 2), que é uma publicação da LEdoC – Artes e Música, de Tocantinópolis. E apresentamos e publicamos trabalhos em eventos locais, nacionais e internacionais. Dentre esses eventos acadêmicos, citamos como exemplo: IV Jornada Universitária pela Reforma Agrária; II Seminário de pesquisa em educação, pobreza e desigualdade social; Encontro 20 anos de Educação do Campo e do Pronera; III Simpósio e I Seminário Internacional

do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território. Corroboramos com Praça (2015) ao apresentar a prática da pesquisa científica na Universidade como um elemento importante na vida estudantil, e como um instrumento incentivador nas práticas de reflexão crítica e construtiva. Para a autora, “os estudantes que realizam a pesquisa científica na Universidade, estão em sua maioria, mais preparados para o mercado de trabalho, adquirem maturidade profissional precocemente e se destacam entre outros estudantes na hora da tomada de decisão” (PRAÇA, 2015, p. 76).

No período em que estivemos coordenando o Pimi, passaram sete monitores, sendo cinco não indígenas e dois indígenas que em 2018 se prontificaram em participar do programa voluntariamente. Desse grupo de alunos, seis optaram no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) por pesquisar sobre os Apinajé, seja na escola, na universidade ou em suas respectivas aldeias, e foram orientados por outros professores do curso.

**Quadro 1 - TCC dos Monitores do PIMI.**

Monitores (a)	Título do TCC
Célio Ribeiro Dias Apinagé	Indefinido
Edmar Xavito Apinagé	Indefinido
Gracilene dos Santos	O ensino de Arte e a educação inclusiva: relato de experiência numa escola indígena Apinayé
Jéssica Adriana dos Santos Silva	Os problemas ambientais na Aldeia São José da etnia Apinayé de Tocantinópolis-TO
Maria Gerlane Alves de Sousa	Vozes benditas: Histórias de vida de benzedeadas e benzedeados no povoado Vale verde
Milena dos Santos	Letramento acadêmico: reflexões sobre a produção de gêneros acadêmicos por estudantes indígenas em uma licenciatura em Educação do Campo
Taylane Fernandes da Silva	Arte Apinayé: um estudo de caso na Escola Indígena Tekator-TO

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Observa-se no quadro acima que apenas uma aluna decidiu escrever seu TCC em outra temática. É mister informar que a professora orientadora do Pimi não foi orientadora dos trabalhos acima, mas participou de quatro das cinco bancas de defesa dos TCC do Quadro 1. Os dois trabalhos de acadêmicos indígenas ainda não tiveram suas defesas, estão programados para serem defendidos posteriormente.

### 3. Metodologias, estratégias de acompanhamento e atividades práticas no Padi

No Padi, como forma de diminuir o índice de reprovação e evasão na UFT, as tutorias são divididas por área de conhecimento, as disciplinas contempladas pelo programa apresentam alto índice de reprovação, diagnosticado, previamente, pela Prograd. Em relação ao funcionamento do programa, de modo geral, Ruas Junior (2018, p. 108) questiona,

Como o programa funciona? A Prograd lança um edital para submissão de propostas pedagógicas com o objetivo de preencher vagas para formar grupos de tutores sob o gerenciamento de um professor-coordenador. Essas vagas são distribuídas por área de conhecimento básico para disciplinas com índice de reprovação, de acordo com diagnóstico sistêmico promovido pela Prograd. Dessa forma, compete a cada professor – coordenador ser responsável por um grupo de até 05 (cinco) alunos-tutores bolsistas, podendo ainda ter outros 05 (cinco) na condição voluntária).

O programa é administrado pelo professor coordenador, que faz parte do quadro docente efetivo da UFT. O curso de LEdoC foi contemplado com o Padi para a área de conhecimento de Música, avaliado e aprovado pela Prograd através do edital 12/2017, pois apresentava um índice muito grande de reprovação, por parte dos discentes que tinham dificuldades nas disciplinas vinculadas a essa área.

Com isso, foram selecionados cinco tutores bolsistas e dois tutores voluntários para darem início às atividades voltadas ao programa. De acordo com Ruas Júnior (2018, p.111), o programa estabeleceu como meta para o primeiro semestre de atividade: “1) reduzir o número de reprovações nas disciplinas de Fundamentos da Notação Musical e Teoria e Percepção Musical II (disciplinas ofertadas no semestre 2017.1); 2) promover o acompanhamento regular e sistemático aos discentes dentro do contexto da alternância pedagógica”. (RUAS JUNIOR, 2018, p. 111).

Ainda segundo Ruas Júnior (2018), que era o professor coordenador à época, entre as estratégias adotadas e que foram colocadas em prática pelo grupo do Padi-Música, estava a frequência do(a)s tutores(as) nas disciplinas em que seriam ofertados os acompanhamentos. Segundo o autor, esse posicionamento era para “garantir a divulgação constante das ações do Padi entre os alunos ingressantes e promover a interação e o estreitamento de afinidade entre tutores e alunos, com o objetivo de identificar mais rapidamente os conteúdos deficitários nos ingressos”. (RUAS JUNIOR, 2018, p. 111).

No Padi, ficamos responsáveis pelo acompanhamento dos alunos indígenas. Em conversas durante as aulas de tutoria e em conversas com os alunos indígenas, percebemos que as principais queixas voltadas para a não compreensão das aulas eram:

1. Não entender o que o professor estava falando (pelo uso de palavras oriundas do meio acadêmico);
2. Não ter acesso àqueles tipos de instrumentos musicais;
3. Timidez para levar os seus questionamentos até o professor;
4. Nunca ter visto partituras musicais antes de entrar na universidade.

Portanto, novos objetivos e metodologias foram traçados para que pudéssemos realizar um bom trabalho no programa com os alunos indígenas e sanar esses problemas. O primeiro objetivo foi traçar meios para que desenvolvêssemos mais o diálogo entre tutores e discentes, estreitando laços e ganhando confiança um do outro para diminuir a timidez, e tivéssemos um diálogo sincero a respeito do conteúdo. Tudo isso com o intuito de eliminar a sensação de estar diante de um professor e que os acadêmicos estavam ali apenas para assistir mais aulas, colocando de modo que ficasse claro que éramos colegas de curso.

Muitas vezes, os próprios alunos se sentem mais à vontade para consultar seus companheiros e tirar dúvidas. A esse respeito, Slavin (1990), citado por Nunes (2007, p. 53), afirma que “pesquisas sobre aprendizagem cooperativa vêm mostrar como os alunos aprendem com seus colegas, representando uma rica estratégia de estimular esse apoio mútuo”. Segundo Nunes (2007), nesse sentido o “monitor é um aluno, participa da cultura própria dos alunos, que tem diferenças com a dos professores. A interação daquele com a formação dos alunos da disciplina tende a favorecer a aprendizagem cooperativa, contribuindo com a formação dos alunos e do próprio monitor”. (NUNES, 2007, p. 53).

Para isso, durante as aulas, realizávamos uma espécie de troca de saberes, onde a tutora ensinava palavras importantes para o meio acadêmico, as quais seriam vistas diversas vezes durante a sua formação na universidade. Após a explicação das palavras, os acadêmicos indígenas anotavam o que tinham entendido sobre o real significado das palavras apresentadas. Os acadêmicos indígenas, então, também traziam palavras de sua língua materna, para que pudéssemos conhecer um pouco de sua cultura, concretizando assim a troca de saberes mencionada. A língua materna para os Apinajé é a primeira língua. O Português é a segunda língua desse povo.

Outro método utilizado com os indígenas no Padi foi a contextualização dos conteúdos, trazendo um pouco para sua cultura, usando nas aulas instrumentos musicais oriundos de suas aldeias, que eles já conheciam na prática, mas não na teoria, como o maracá.

Os tutores do Padi precisavam dedicar doze horas semanais para o desenvolvimento de atividades com os alunos. Então, cada tutor deixou livre, ou seja, em aberto, para que os próprios alunos escolhessem com quem gostariam de trabalhar. Assim, cada monitor ficou responsável por um número X de alunos que necessitavam das aulas de tutoria.

Durante reuniões entre professor coordenador e tutores, foram desenvolvidos jogos e brincadeiras lúdicas para realizar com os alunos, onde quebrava, ainda mais, a formalidade das aulas, e os alunos aprendiam de forma divertida e não cansativa.

A ação do monitor não pode, como às vezes sucede, se restringir a um *help desk* ou tira-dúvidas. Deve ir além, envolvendo também estratégias sistematicamente estruturadas com grupos de alunos, buscando, sob orientação do professor, coordenar momentos de estudo coletivo e de aprofundamento de temáticas de interesse de parte ou de toda a turma. (NUNES, 2007, p. 54, grifo nosso).

Todos os jogos abordavam assuntos de teoria musical, trabalhados nas disciplinas mencionadas anteriormente. Seguem abaixo alguns exemplos:

### 1. Jogo de tabuleiro

Objetivo do jogo: Revisar conteúdos de teoria musical.

Conteúdos trabalhados: Tom e Semitom, Intervalos, escalas maiores e menores com sustenido e bemol.

Regras do jogo:

- Cada jogador escolhe um pino;
- Sorteia a ordem de jogadores;
- Cada jogador joga os dados para saber quantos Tom e Semitom deve avançar;
- Ao chegar na nota do teclado, deve responder a uma questão da carta;
- Se errar volta para a casa que estava anteriormente;
- Ganha o jogador que finaliza o percurso.

**Figura 2 - Jogo de tabuleiro.**



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

## 2. Jogo da Memória

Objetivo do jogo: Revisar conteúdo de teoria musical.

Conteúdos trabalhados: Figuras musicais e armadura de clave.

Regras do jogo:

- Encontrar pares iguais.

Figura 3 - Jogo da memória.



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

É mister informar que esses jogos serviram apenas como recursos para se trabalhar os conteúdos musicais, visto que a Educação Musical não pode se resumir a jogos (GUIA; FRANÇA, 2005). O jogo na Educação Musical é de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem da música pelos estudantes. Essas foram algumas das experiências metodológicas que funcionaram com sucesso para as aulas de tutoria, garantindo assim os seus avanços nas disciplinas que envolviam conteúdos de teoria musical.

## 4. Contribuições das experiências no Pimi como professora orientadora

Assim como professora orientadora do Pimi, o interesse dos monitores pela temática dos povos indígenas foi muito significativo, considerando que eles usaram as experiências vivenciadas no programa para problematizarem as suas respectivas pesquisas de TCC que focaram nas Artes visuais, na língua portuguesa e em problemas ambientais das aldeias. Como citado anteriormente, uma das monitoras não desenvolveu seu TCC focando nos indígenas, mas optou por histórias de vida de benzedeiro(a)s.

Foi possível também orientar as monitoras nas atividades de Estágio Curricular Supervisionado, pois optaram em algum momento de suas vidas acadêmicas por realizar o estágio obrigatório nas escolas das aldeias. Desse modo, fazendo o elo entre a educação superior e a educação básica atentando para o que Molina (2014) diz sobre a sintonia desses dois níveis de ensino, não podem ser pensados dicotomizados, mas que é necessário articular a formação dos futuros professores com a educação básica e com os materiais didáticos.

A participação nas bancas de TCC também proporcionou momentos significativos de aprendizagens e apreciação da produção de conhecimentos científicos. Nesse momento, foi possível avaliar a escrita e a oralidade dos estudantes, além de ouvir críticas e em outras partes

elogios vindos dos demais colegas das bancas. Essas questões me levaram a refletir sobre minha própria prática tanto em sala de aula como nas orientações de orientandos.

Assim como as monitoras em seus TCCs, a vigência no programa como professora orientadora tem servido, no momento, como problematização na pesquisa de Doutorado que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da UFT, em Araguaína-TO.

#### **4.1. Contribuições das experiências no Padi como monitora para o hoje como professora na LEdoC**

Um dos objetivos do programa é “propiciar ao tutor(a) discente a oportunidade de enriquecimento técnico e pessoal, por meio de desenvolvimento de atividades acadêmicas, permitindo-lhe ampliar a convivência com outras pessoas do meio universitário” (PADI, 2020).

A experiência com esses programas nos beneficia com um grande desenvolvimento didático, pois aqui se tem uma vivência aproximada do que realmente é a docência, conhecendo e enfrentando alguns dos desafios que acompanham essa profissão. É válido destacar que a monitoria/tutoria é uma via de mão dupla, ou seja, monitores/tutores e monitorados/tutorados são beneficiados, pois os dois aprendem durante as aulas.

Como tutora do programa do Padi, foi possível se conhecer como professora, passando a colocar em prática o que já havia aprendido, em teoria, em disciplinas de metodologia, de didática e de estágio. Se conhecer como professora, pelo fato de que foi ali, naquele espaço, dado através do programa, que se encontrar ministrando aulas e vendo com quais formas de lecionar seriam melhores e bem confortáveis.

Durante a participação no programa o aprendizado que ficou foi que devemos sempre estar nos autoavaliando como docentes, pois é necessário aprender diariamente, refletir sobre as metodologias, estratégias e atividades que estão sendo utilizadas durante as aulas e perceber se está sendo benéfico para os alunos, e se não está, o que fazer para melhorar? Que caminho seguir? São questionamentos que nos fazemos a todo o momento, e o programa possibilitou a solucioná-las. Hoje carregamos tudo o que foi aprendido com esta incrível experiência, colocando em prática com alunos em sala de aula.

## **5. Considerações finais**

Neste capítulo, compartilhamos as experiências vivenciadas em dois programas institucionais da UFT, vivências experimentadas por uma ex-tutora do Padi, hoje professora na LEdoC e, uma ex-professora orientadora do Pimi e professora da LEdoC. São experiências de programas diferentes, mas tendo em comum o público formado especificamente por indígenas da etnia Apinajé.

Uma incursão no universo das experiências do Pimi e Padi, da UFT/Câmpus de Tocantinópolis, vinculadas ao curso de Educação do Campo: Artes e Música, nos leva a refletir sobre a importância desses programas institucionais para a comunidade acadêmica, tanto para a formação em alternância dos monitores, quanto para o estudante que recebe o serviço, assim como para o professor orientador.

Penso que os monitores do Pimi e os do Padi que tiveram contato com os acadêmicos indígenas se encontram preparados para atuar em ambientes educacionais que têm como público alvo esses povos tradicionais.

Podemos concluir que os programas institucionais que atuam para a permanência dos discentes nas universidades são extremamente importantes, levando um enorme enriquecimento pessoal para todos os participantes, seja aluno, monitor, tutor ou professor orientador.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso: 15 abr. 2020.

DA MATTA, R. **Um mundo dividido**: a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos Ceffas no mundo. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUIA, R. L. M.; FRANÇA, C. C. F. **Jogos pedagógicos para educação musical**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas em Educação do Campo: Avanços e desafios do PNLD Campo. In: CARVALHO, G. T. ; MARTINS, M. F. A. (Orgs). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 25-33.

NIMUENDAJU, C. **The Apinayé**. Translated by Robert Lowie Edited by Robert H. Lowie and John M. Cooper, Anthropological Series No. 8, Washington, D. C.: The Catholic University of America Press, 1939.

NIMUENDAJU, C.. **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, M. M.; LINS, N. M. (Org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 45-58.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). SISTEMA DE INFORMAÇÕES DA ATENÇÃO À SAÚDE INDÍGENA (SIASI). DSEI Tocantins entrega melhorias sanitárias domiciliares. **Site**. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/noticias/sesai/23969-dsei-tocantins-entrega-melhorias-sanitarias-domiciliares-a-comunidade-indigena-da-aldeia-patizal>. Acesso em: 21 nov. 2019.

PADI. PROGRAMA DE APOIO AO DISCENTE INGRESSANTE. Universidade Federal do Tocantins - UFT. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/programas-especiais-em-educacao/padi> Acesso em: 14 abr. 2020.

PIMI. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE MONITORIA INDÍGENA. Universidade Federal do Tocantins UFT. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/programas-especiais-em-educacao/pimi> . Acesso em: 15 abr. 2020.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da Pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o Trabalho de Conclusão. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”**, v. 8, nº 1, p.72-87, 2015. Disponível em: [http://www.uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf](http://www.uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf) Acesso: 04 mai. 2020.

RUAS JUNIOR, J. J. P. Padi-Música: implantação, experiências e desafios na Ledoc-Tocantinópolis. In: ARAÚJO, Gustavo. Cunha.; MIRANDA, Cássia. Ferreira.; RUAS JUNIOR, José. Jarbas. Pinheiro.; SILVA, Mara. Pereira. (Orgs.). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente (volume 2)**. Palmas: EDUFT, 2018. p. 97-162.

SILVA, M. P.; SANTOS, M.; SILVA, J. A. S.; SANTOS, G. Experiências dos indígenas Apinayé do Curso de Educação do Campo – Artes e Música de Tocantinópolis no PIMI. In: ARAÚJO, Gustavo. Cunha.; MIRANDA, Cássia. Ferreira.; RUAS JUNIOR, José. Jarbas. Pinheiro.; SILVA, Mara. Pereira. (Orgs.). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente (Volume 2)**. Palmas: EDUFT, 2018. p.75-96.

SLAVIN, R. E. Research on cooperative learning: consensus and controversy. **Educational Leadership**, v. 47, n. 4, p. 52-54, 1990.

SOUZA, E. R. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S. DANNER, F. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** (recurso eletrônico). Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 39-44.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação do Campo (PPP) – Artes e Música**. UFT: Tocantinópolis, 2016.

# 7. Estágio curricular no curso de Licenciatura em Educação do Campo: reflexões sobre vivências no itinerário formativo do educador

*Juliane Gomes de Sousa*

*Joedson Brito dos Santos*

## 1. Introdução

Discussões sobre o estágio compõem a literatura educacional a partir de diferentes enfoques, o que por um lado evidencia sua importância como componente dos cursos de licenciatura, o qual nas palavras de Pimenta e Lima (2017) deve constituir-se como atividade teórico-prática possibilitadora de análise, compreensão, posicionamento crítico e a proposição de transformações nos ambientes educacionais de formação; e por outro, a contemporaneidade desta discussão, tendo em vista os diversos contextos formativos e seus determinantes estruturais, geográficos, históricos, sociais, políticos, econômico e os desafios postos para a formação e atuação docente.

Dessa forma, o se debruçar, pensar e repensar sobre esses aspectos, dentro da Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música, ofertada na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Tocantinópolis, poderá contribuir com a constituição do debate acerca do estágio nos contextos das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), em âmbito nacional, em vista a jovialidade desse curso, como também, os desafios postos para a formação dessa educação, e a constituição de suas dimensões específicas. O curso de Licenciatura em Educação do Campo é recente no Brasil. Conforme Molina (2015), ele é fruto de uma política de Estado datada do ano de 2012, resultado das demandas e reivindicações de diferentes movimentos sociais e que resultou na implantação de 42 cursos de licenciatura em Educação do Campo.

Assim, apontar desafios, potencialidades e configurações institucionais servirá como subsídio para a reflexão e compreensão dos sentidos formativos atribuídos a essa atividade (estágio) no cenário dessas licenciaturas que se encontram em processo de construção e consolidação “[...] enquanto área de produção de conhecimento”. (MOLINA, 2015, p. 148). Deste modo, o presente capítulo tem por objetivo tecer reflexões acerca das experiências do estágio curricular supervisionado no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música (LEdoC), a partir das percepções discentes.

Para o desenvolvimento desse estudo/texto, adotamos uma abordagem qualitativa, por possibilitar o tratamento de aspectos subjetivos e perceptivos dos sujeitos envolvidos, tornando a diversidade de significados a base para as reflexões e análises (ANDRÉ, 1983). Recorremos à pesquisa documental (GIL, 2002) a partir de documentos de “primeira mão”, caracterizados como aqueles que ainda não receberam tratamento analítico, a saber: relatórios e diários de bordo produzidos pelos estagiários do supracitado curso no período de 2018 a 2019; e a documentos de “segunda mão”, compostos por documentos oficiais, tais como: diretrizes e resoluções que orientam a organização do estágio no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo. E, ainda, um levantamento bibliográfico, tendo por base referenciais que discutem a temática abordada, bem como em monografias desenvolvidas (como Trabalho de Conclusão de Curso) vinculadas ao contexto educacional investigado.

O capítulo é composto por 03 seções. Na primeira, são delineados breves apontamentos acerca do estágio, levando em consideração a literatura da área em articulação com o cenário formativo da Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música. Na segunda, é feita uma breve apresentação do curso e da estrutura do estágio na referida organização formativa. Na terceira, são tecidas reflexões a partir das experiências vivenciadas pelos discentes no percurso das etapas que compõem o estágio na supracitada realidade educacional, as quais contribuem para a tessitura das considerações finais.

## **2. Estágio e docência: apontamentos sobre referenciais e fundamentos**

O estágio, enquanto campo de estudos, tem permeado amplos debates no âmbito da literatura educacional, fomentando discussões que perpassam pela relação teoria-prática, concepções, configuração da ação pedagógica, profissionalização, dentre tantas outras que abrangem a formação e atuação docente. Porém, embora seja um tema comum, a análise em torno de sua configuração ganha sempre novos contornos a partir do contexto, conjuntura e objetivos delineados para a formação de professores. É com base nesses pressupostos que se faz importante analisar o estágio à luz do projeto de formação pensado para o educador do campo.

Como ponto crucial para esta análise, é imprescindível acentuar que para além de componente obrigatório nos cursos de formação de professores, visto por vezes como algo burocrático e técnico, o estágio deve configurar-se como um elemento articulador que propiciará ao aluno-estagiário uma prática reflexiva sobre as epistemologias, práxis e modo de atuação docente, constituindo-se conforme acentua Barreiro e Gebran (2006, p. 15) como “[...] momento privilegiado da formação de professores e da profissionalização docente”. Isso lhe confere espaço oportuno dentro dos currículos das licenciaturas para vivências sobre o campo futuro de ação.

Porém, no âmbito das configurações institucionais da formação de professores, o estágio tem sido pensado, corriqueiramente, como o momento de operacionalização do que é apreendido nas disciplinas tidas como “teóricas”, refletindo, assim, uma visão construída e potencializada pelo paradigma da fragmentação, que pela ótica disjuntiva separa teoria de prática, sujeito e objeto, conhecimento científico de saberes tradicionais. Esse paradigma, estruturado e ramificado pela ciência moderna,

[...] propôs a fragmentação do todo e, por consequência, as instituições de ensino em todos os níveis praticaram o paradigma newtoniano-cartesiano repartindo o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em unidades e as unidades em aulas. O próprio modelo de universidade atende a lógica disciplinar, e os currículos dos cursos são lineares e reducionistas. (BEHRENS, 2012, p. 147).

Para a proposição do estágio na perspectiva de mudança dessa lógica, mesmo que de modo pontual, coloca-se como precípua situá-lo, em primeiro lugar, como campo de investigação, que a partir das vivências individuais e coletivas, organização e reflexão sobre os processos, seja possível identificar desafios, explicitar potencialidades e produzir conhecimento contextualizado. Como exemplo de iniciativas que convergem para esse direcionamento, temos os seguintes relatos que contemplam experiências no contexto educacional da Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música:

De acordo com a Educação de Jovens de Adultos, ao entrevistar e responder o questionário que realizei com cada um, a respeito das dificuldades que esses discentes têm para permanecer na escola, baseando nas aulas que pude observar durante o **meu estágio** [...]. (NUNES, 2019, p. 50, grifo nosso).

[...] o que pude refletir a partir da execução do meu **Estágio Supervisionado II**. Minha motivação acerca da temática desse TCC surgiu quando iniciei **meus estágios supervisionados nas escolas**, onde pude observar o olhar do aluno nas aulas de artes e o modo como cada um interpreta os conteúdos ministrados em sala. (RODRIGUES, 2019, p. 10, grifo nosso).

Tendo em mente **ver o Estágio Curricular Supervisionado como um espaço formativo**, na qual o discente terá seu contato inicial com seu possível ambiente de trabalho, além de vivenciar oportunidades de ter contato com a prática docente, a pesquisa busca mostrar como se dá esse contato do estudante com o estágio e como o mesmo contribui com a sua formação. (GOMES, 2019, p. 10, grifo nosso).

A pesquisa surgiu a partir da curiosidade de conhecer a formação dos professores que ministram a disciplina de artes na cidade de Tocantinópolis-TO, **uma vez que a proposta da pesquisa se manifestou durante a disciplina de Estágio Curricular** no curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da UFT/Tocantinópolis, no período da observação da minha regência em sala de aula. (OLIVEIRA, 2018, p. 12, grifo nosso).

Verifica-se, nestes recortes, retirados de monografias apresentadas como Trabalho de Conclusão de Curso no referido contexto educacional, a potencialização do estágio como propulsor para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, ou seja, de discussões sobre a ação pedagógica, a escola e o trabalho docente. Reflexões que, se arraigadas na concepção de práxis educativa, poderão culminar em transformações no futuro educador do campo que se tornará o estagiário-pesquisador de então. É possível entrever, ainda, a imbricação de sujeito (estagiário-pesquisador) e objeto (estágio) no processo de problematização, discussão e produção científica.

As experiências de estágio como campo de pesquisa têm oportunizado, dentre outros aspectos, análises acerca da estrutura e organização do currículo, no que se refere ao lugar dessas vivências nos cursos de formação de professores, suscitando indagações do tipo: Qual a função do estágio curricular supervisionado? É prático, teórico ou teórico-prático? Configura-se como atividade meramente burocrática? Como ele tem se fundamentado em diferentes realidades? Como é a relação da universidade com a educação básica, a partir do estágio? Essas e tantas outras questões têm permeado pesquisas educacionais e continuarão a compor o quadro das discussões sobre o estágio, uma vez que tratam de questões epistemológicas mutáveis e contextuais, que se encontram inseridas “[...] em um sistema educacional, em dada sociedade e em determinado tempo histórico”. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 46).

Diante disso, pensar o estágio como integrante da carga formativa do educador do campo leva necessariamente a trazer como base de discussão o fato do currículo ser configurado, socialmente, como estrutura de poder, que por sua vez, estipula espaços e se caracteriza como organizador dos caminhos objetivados para determinada formação, carregando em seu âmbito motivações, interesses, intenções, ideologias e determinações que configuram as especificidades das distintas realidades educacionais. Conforme afirmam Moreira e Candau (2007, p. 28), “o currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados”.

Neste sentido, torna-se imprescindível uma problematização contínua sobre o lugar das artes nessa disposição curricular no contexto da educação básica, assim como, refletir sobre os desafios de tornar o estágio de uma licenciatura em Educação do Campo, que forma professores habilitados para o ensino de artes, um potencial formativo para além da mera burocratização e “praticismo”.

Ou seja, a reflexão proposta deve ser profunda e ampliada, que não se encerrará nesta produção escrita, pois está debruçada sobre duas dimensões, de amplitude social e educacional, marginalizadas historicamente: a educação para sujeitos do campo, que foi por um longo período negligenciada, tendo como pensamento dominante a “[...] interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos’. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14); e do ensino de artes que tem sido situada “[...] a margem das demais disciplinas, sendo mais considerada como mera atividade curricular, e tampouco importante disciplina curricular e área do conhecimento [...]”. (ALMEIDA, 2018, p. 12).

A marginalização duplicada, que por assim se constituir, é campo frutífero de estudos e pesquisas que demonstrem o potencial dessas duas dimensões na formação humana e profissional, e que estas sejam a base para a efetivação de lutas por reconhecimento e constituição de políticas públicas e educacionais que as fortaleça.

Destarte, ao refletir sobre qualquer dimensão da Educação do Campo, há que se considerar que esta é uma área permeada por tanto “outros” sujeitos, sendo eles, nas palavras de Arroyo (2014, p. 9),

[...] grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos.

É necessário atentar-se, em primeiro lugar, aos princípios e especificidades da educação fomentada e idealizada para esses coletivos sociais. Uma formação que não só proporcione mão de obra para inserção no mercado de trabalho, mas a instrumentalização de educadores engajados com os ideais comunitários, lutas, anseios e desejos dos que vivem e frutificam o campo em suas diversas dimensões: histórica, econômica, sociopolítica, cultural, dentre tantas outras, que permeiam suas realidades experienciais.

## **2.1. Configuração curricular do estágio obrigatório no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música**

O curso de Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música, instituído a partir de 2013 e autorizado em 2014 por meio de resoluções internas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), tem como justificativa para sua criação o contexto fomentado por um amplo debate acerca da importância da expansão e consolidação das LEdoC no cenário brasileiro. Somando-se a esse aspecto, as condições históricas e geográficas da localização da sede do curso, situado na cidade de Tocantinópolis, a qual compõe a microrregião denominada e reconhecida popularmente como “Bico do Papagaio”. É uma área de fronteira entre os Estados do Tocantins, Pará e Maranhão, marcada historicamente por conflitos envolvendo terra e território. Constitui-se como campo fértil para a produção de atividades econômicas ligadas à agricultura e pecuária. (SILVA; CUNHA, 2012).

E é neste contexto, caracterizado pela existência de grande quantidade de trabalhadores e trabalhadoras rurais, que se validam as experiências da Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música. Atualmente o curso atende educandos oriundos de diferentes cidades pertencentes aos Estados do Tocantins, Maranhão e Pará.

Desde sua recente criação, a referida LEdoC vem buscando a constituição de sua organização institucional, bem como a consolidação enquanto licenciatura que atua na formação de educadores para atuação no campo, na região supracitada. E neste aspecto, âmbito de atuação, vale ressaltar o que é fomentado como perfil de egresso:

O perfil do Licenciado em Educação do Campo está estruturado de forma a garantir uma formação que possibilite ao egresso atuar de forma interdisciplinar na área de conhecimento Códigos e Linguagens em espaços educativos escolares e não escolares. Dessa forma, o licenciado estará apto para atuar na disciplina de Artes nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, bem como na gestão de processos educativos. (PPC, 2019, p. 35-36).

Cabe destacar, ainda, quanto ao campo de desempenho profissional:

Atuação pedagógica em comunidades rurais, tanto no desenvolvimento do trabalho pedagógico com famílias, grupos sociais, cooperativas, associações e movimentos sociais junto às lideranças e equipes, quanto na implementação técnica e organizativa de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. (PPC, 2019, p. 38).

É com o intuito de contribuir com a consecução deste perfil formativo que o estágio tem sido estruturado. E neste direcionamento é almejado como eixo articulador das diferentes linguagens artísticas contempladas na realidade educacional do curso – Teatro, Música e Artes Visuais – e da indissociabilidade entre vivências, teorias, saberes e contextos educacionais diversos.

Para tanto, é no ano de 2016 que se dá a constituição das primeiras “Diretrizes curriculares do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música”, orientada por dispositivos legais como a Lei Federal de n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996). Porém, a partir da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), iniciada no ano de 2018, para atendimento da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, a comissão de estágios da LEdoC, composta por docentes que ministram as disciplinas dessa área, reuniu-se para discutir sobre a configuração do estágio no cenário formativo do curso.

Desse modo, a partir do diagnóstico do trabalho até então desenvolvido, o qual oportunizou o levantamento dos desafios enfrentados, foram pontuadas discussões que culminaram em mudanças inseridas no novo documento (Diretrizes), com atenção especial para a tentativa de equilíbrio na distribuição da carga horária nas 04 etapas correspondentes ao estágio curricular supervisionado, seguindo o que disciplina a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece o quantitativo de 400 horas de estágio supervisionado para cursos de licenciatura com o mínimo de 3.200 horas; e para a inserção de vivências na gestão escolar (observação e atuação), que se configura como campo de atuação do egresso. Espaço de vivências até então ausente na estrutura curricular do curso.

De tal forma, a organização das etapas do estágio nas diretrizes atuais comporta a seguinte distribuição:

**Quadro 1 - Distribuição da carga horária do estágio curricular supervisionado na LEdoC.**

<b>Etapa</b>	<b>Características</b>	<b>Carga horária</b>
<b>Estágio Curricular Supervisionado I</b>	Momento de observação no ambiente da sala de aula do Ensino Fundamental II, na disciplina de Arte, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da ação pedagógica; Acompanhamento do trabalho na gestão escolar, por meio de observação.	90h
<b>Estágio Curricular Supervisionado II</b>	Continuidade no processo de observação na gestão da Escola, ampliando para Participação na gestão escolar; Observação de Regência Escolar em sala de aula do Ensino Fundamental II, na disciplina de Arte; Exercício de Regência Escolar na sala de aula do Ensino Fundamental II, na disciplina de Arte.	90h
<b>Estágio Curricular Supervisionado III</b>	Observação em sala de aula do ensino médio na modalidade regular ou EJA. Exercício de regência em sala de aula do Ensino Médio ou EJA;	105h
<b>Estágio Curricular Supervisionado IV</b>	Elaboração e desenvolvimento de um projeto com a participação da comunidade. O mesmo deve buscar contemplar demandas oriundas das comunidades e envolver necessariamente as linguagens artísticas.	120h

Fonte: Elaborado com base nas “Diretrizes curriculares do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música”. (UFT, 2019).

A heterogeneidade das fases do estágio e das experiências oportunizadas em cada uma, abrangendo desde diferentes etapas da educação básica: Ensino Fundamental e Médio, assim como a modalidade da Educação de Jovens e Adultos; e aspectos como regência, gestão, a elaboração e operacionalização de projetos comunitários, tem respaldo no que afirmam Pimenta e Lima (2017, p. 47):

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.

Porém, verifica-se que assim como a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil (PIMENTA; LIMA, 2017), o estágio dentro do currículo da LEdoC é situado no que se considerou denominar de segundo bloco do curso, ou seja, a partir do quinto período, em um curso com 08 semestres formativos. Demonstra, assim, que há uma divisão implícita dentro da organização curricular, visualizada do seguinte modo: primeiro momento apreensão da teoria; segundo momento operacionalização prática dos conhecimentos adquiridos.

Cabe informar que o curso se materializa por meio da Pedagogia da Alternância, que de modo operacional se caracteriza pela existência de dois tempos formativos: Tempo Universidade (TU), em que o educando permanece na universidade para estudos, orientações, aulas que oportunizam discussões epistemológicas; e Tempo Comunidade (TC), no qual os estudantes retornam para suas comunidades, dando continuidade às suas atividades laborais e comunitárias, e, realizam pesquisas que relacionam os saberes acadêmicos com seus modos de vida, produção e educação, educações? (BRANDÃO, 2007). Nesta organização, as ações do estágio são realizadas, majoritariamente, no Tempo Comunidade (TC).

Para refletir acerca do estágio no espaço formativo da LEdoC, que habilita educadores para o ensino de Artes, apresenta-se como imprescindível analisar os discursos daqueles que estão diretamente envolvidos no processo, haja vista que neles são manifestadas inquietações, ações, dúvidas, emoções e na maioria das vezes, refletem o primeiro contato dos educandos com o campo de sua futura atuação enquanto profissionais da educação. Com este intuito, são listadas duas categorias, a saber: **Contextos de vivências: a importância do estágio curricular supervisionado no processo formativo**; e **Desafios pedagógicos, perceptivos e institucionais**, que acolherão alguns discursos registrados em diários de bordo e relatórios produzidos por educandos no período de 2018 a 2019.

### 3. Contextos de vivências: a importância do estágio curricular supervisionado no processo formativo

As vivências no estágio oportunizam reflexões sobre os modos de ser e fazer do educador, a convivência com o ambiente escolar, a apreciação e compreensão das funções e atribuições para além da sala de aula, dentre tantas outras questões de ordem pedagógica e organizacional. Por assim se constituir, essas vivências possibilitam o contato, para a maioria dos estudantes o primeiro, com o campo real da profissionalização, que os coloca face a face com atribuições

próprias do agir docente. A esse respeito, os discentes discorrem sobre a importância do que é vivido nas ações teórico-práticas do estágio, no que se refere ao exercício das funções de educador. Neste direcionamento, seguem suas percepções:

*Foi um momento de construção de aprendizagem, não foi nada fácil houve nervosismo, algumas dificuldades, como planejar a aula, pois, fico pensando será que dessa maneira que irei trabalhar meus estudantes vão aprender, vão realmente prestar atenção na aula? São algumas dificuldades como essas que podem contribuir para a constituição de um bom educador, pois, temos que planejar pensando em como será o processo de aprendizagem do estudante durante aquela aula, e não pensar que é somente chegar na sala de aula e aplicar o conteúdo e pronto. (Relatório, 2019).*

A ênfase na necessidade e importância na realização do **planejamento** para o desenvolvimento das ações pedagógicas tem notória preocupação nas narrativas discentes, o que conduz ao desvelamento de que o ato educacional é intencional, não aleatório e requer uma organização didática, iniciada com uma previsão detalhada do que, como, para quem, com quais recursos, dentre outras variáveis inerentes à construção das propostas de ação.

Tal aspecto, o planejamento, que de modo pormenorizado se materializa por meio do plano de aula, se concretiza nas experiências do estágio como um ato necessário, colocando os educandos na posição de sujeitos que idealizam o processo de ensinar e aprender como uma tessitura de várias dimensões: posição do professor frente ao objetivo de ensinar; heterogeneidade do grupo atendido; preparação epistemológica para a realização das intenções da aula; expressão da autoridade pedagógica; assunção da posição de professor; gestão do ambiente educativo.

Essas características requerem antes de tudo uma reflexão, pois, envolvem possibilidades e limitações que afetam diretamente o contexto de ensino e aprendizagem. É um momento de exercício do trabalho docente dentro do processo formativo, que valida a importância de um currículo, na licenciatura, que articule as disciplinas de sua matriz. Que seja capaz de fazer com que o discente, na vivência de sua prática, analise e entenda o contexto de sua atuação a partir das diferentes teorias estudadas; e que operacionalize sua ação a partir de saberes didáticos, avaliativos e das demais construções pedagógicas apreendidas no espaço da academia e ressignificadas na relação com suas experiências.

O estágio em suas diferentes etapas, dentro da LEdoC foco do presente estudo, tem propiciado um espaço para identificar e refletir sobre desafios e propor ações dentro dos contextos de atuação. Sendo que um dos quesitos iniciais, que se apresenta principalmente após o primeiro contato com a regência em sala, refere-se aos questionamentos acerca do trato **didático-pedagógico e metodologias** utilizadas pelos professores atuantes na disciplina de Arte. Os posicionamentos a seguir ilustram essa atitude:

*[...] ele [professor regente] tem muita dificuldade em ministrar suas aulas de Arte por não ser formado na área, não tem controle sobre horário da aula, a turma respeita o professor mais como amigo do que como seu papel de ensinar, a escola também não disponibiliza materiais para facilitar seu trabalho em sala de aula. (Relatório, 2018).*

*[...] expliquei como seriam minhas aulas, quais as metodologias seriam utilizadas, a mesma [professora regente] disse que estava bom, mas tinha que ter uma atividade para os estudantes colar no caderno [...] para eles [estudantes] não se esquecer tinha que ter um texto e uma atividade no caderno e falou que não tem como deixar o “tradicionalismo” um pouco de lado. No entanto, eu questionei como iria saber se meus alunos realmente aprenderam, pois acredito que com novas práticas pedagógicas os estudantes poderão ter um maior aprendizado e um ótimo resultado do que ficar “preso” nesses modelos de atividades. (Diário de bordo, 2019).*

É perceptível nas narrativas um desafio acentuado com frequência, a saber: a dificuldade de ruptura com práticas arraigadas institucionalmente, as quais são reproduzidas de modo automatizado, repetitivas, independentes da heterogeneidade da turma de educandos. E, por vezes, impostas sem reflexão ao trabalho do futuro educador. A esse respeito, Libâneo (2013, p. 83) traz contribuições ao afirmar que,

A atividade de ensinar é vista comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor “passa” a matéria, os alunos escutam [...] praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova. Este é o tipo de ensino existente na maioria de nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se costuma chamar de *ensino tradicional*.

Essas características são retomadas como ponto de angústia, indagações e de análises sobre o ensino ofertado para disciplina de Arte, e de como tais práticas e metodologias contribuem para a solidificação da representação histórica dessa área no currículo escolar.

Diante do exposto, acentua-se que o sentido da práxis ganha ênfase no processo oportunizado, uma vez que o questionamento da ação, se conduzido por uma reflexão sistematizada que amplie a visão para além de um julgamento vazio acrítico (PIMENTA; LIMA, 2017), poderá resultar em uma ação pedagógica transformadora, haja vista que,

A prática e a reflexão sobre a prática (práxis fundamentada na teoria) [...] colocam-se como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e como elemento essencial de transformação da realidade. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 22).

Neste sentido, de pensar e agir a partir das vivências do estágio, o qual tem como uma de suas características a aproximação com o campo de atuação, o relato a seguir enfatiza o caráter indissociável da **teoria e prática**: *[...] a importância da teoria e prática levando em conta que são coisas indissociáveis, nós os futuros professores devemos manter essa práxis, levando em conta todo conhecimento teórico adquirido durante a vida acadêmica para prática [...]. (Relatório, 2018).*

Essa verificação valida a importância do estágio e seu direcionamento para além de mera reprodução de práticas existentes, ou seja, da perspectiva da imitação. Ideia amplamente defendida por Pimenta (1995, 2017), a qual tem por base de sustentação a lógica do estágio como espaço de formação, permeado pelo potencial de análise, reflexão, pesquisa, crítica, proposição e transformação da ação pedagógica e de seu ambiente concreto de operacionalização.

Dessa forma, pode-se perceber que essa relação teórico-prática é materializada a partir das seguintes perspectivas: capacidade de interpretação e compreensão da realidade educacional, a fim de pontuar intervenções; reconhecimento de teorias implícitas nas práticas pedagógicas das instituições (PIMENTA; LIMA, 2017); planejamento, sistematização de ações e operacionalização destas no ato de ensinar.

Outro ponto que merece destaque refere-se à carência na formação específica para o ensino de Artes, citado no depoimento anterior e enfatizado de modo contundente pelos discentes em formação (estagiários), os quais relacionam com frequência esse déficit ao modo como essa área é negligenciada dentro da organização do currículo.

Esse aspecto é ratificado a partir do consenso tácito de que a disciplina de Arte é ministrada por docentes formados em outras áreas, cuja carga horária de trabalho precisa de complementação. A esse respeito, pesquisas no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo: habilitação e Artes e Música, tais como: Oliveira (2018), Almeida (2018) e Vieira (2019), têm evidenciado a demanda no contexto da educação básica da microrregião do Bico do Papagaio por professores com esse perfil formativo.

### 3.1. Desafios pedagógicos, perceptivos e institucionais

O estágio, entendido como atividade em processo, encontra-se permeado por implicações de diferentes naturezas: pedagógicas, epistemológicas, sociais, culturais e institucionais, as quais fazem com que o sujeito protagonista, aquele que é propositivo e executor de ações (estudante-estagiário), perceba-se imbricado em desafios que, no conjunto das experiências, possibilitam reflexões contundentes sobre a sua atuação profissional. Os desafios de natureza pedagógica podem ser exemplificados nos relatos abaixo:

*[...] o tempo é muito curto das aulas e o professor tem que saber bem como utilizar esse pequeno tempo para abordar [...] seu conhecimento sobre tal assunto e fazer com que os alunos tenham o conhecimento sobre o assunto. (Relatório, 2018).*

*Já no ensino médio, e na primeira turma a ser realizada minha regência, os alunos estavam muito agitados, poucos participaram da aula e tinha bastante dificuldades de entender o conteúdo proposto para eles, na segunda turma por ter sido realizada a noite havia poucos alunos na sala, mas eram bem participativos com perguntas e contribuições que agregavam no desenvolvimento da aula. (Relatório, 2019).*

É notório nos dois depoimentos o quanto a experiência possibilitou o contato com aspectos diretamente ligados à atuação e organização do trabalho docente, tais como o planejamento e a organização didática. Momentos que exigiram dos futuros educadores o desenvolvimento de estratégias que atendessem aos objetivos pedagógicos da ação educacional (institucional), assim como promoveu a reflexão acerca da diversidade dos ambientes formativos e dos sujeitos que os compõem, externada pelo reconhecimento de que metodologias que se adequam a um grupo, na orientação da aprendizagem, podem surtir pouco ou nenhum efeito em outro, conforme o último relato. Reflexões como estas encaminham para o entendimento de que “o trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e organizado”. (LIBÂNEO, 2013, p. 104).

Desafios que são rotineiramente registrados em relatórios, ou reportados em falas. Seja de uma forma ou de outra, é possível verificar que, para além de questões pedagógicas, o estágio tem sido espaço para o enfrentamento de angústias, receios e expressão de sentimentos quanto à profissionalização e identidade do ser professor.

*No dia da aula eu fiquei um pouco ansiosa, não comi nada, não consegui dormir direito, estava preocupada com relação a minha aula, com medo de ser uma aula diferente do que eu tinha planejado. (Diário de bordo, 2019).*

*Foi muito gratificante esse estágio de regência, pois, é fundamental esse processo de estágio para minha formação e para minha vida pessoal. Foi um momento de construção de aprendizagem, não foi nada fácil houve nervosismo, algumas dificuldades, como planejar a aula, pois, fico pensando será que dessa maneira que irei trabalhar meus estudantes vão aprender? Vão realmente prestar atenção na aula [...]. (Relatório, 2019).*

*Acredito que o maior desafio deste estágio foi conter a emoção quando surgiu uma pergunta na qual eu não esperava, pois, o conteúdo em nenhum momento me fez pensar que haveria esse tipo de olhar crítico da parte de um aluno em relação a exposição das imagens, como relatei na descrição da aula 2, teve um aluno que me perguntou, “porque desde esse tempo nós somos vistos como minoria? ”. Ele fez esse questionamento a partir da imagem dos “operários” [obra de Tarsila do Amaral], pois como ele é negro, acredito que, o que fez ele ter esse olhar foi a questão do racismo que infelizmente é muito forte nos dias de hoje, nesse momento não tive muito o que falar, pois foi uma pergunta muito forte. (Relatório, 2018).*

Há uma inquietação recorrente e, na maioria das vezes, explícita, relacionada ao fato de conseguir “ser professor”, assumir a sala de aula como *locus* de trabalho e poder realizar o seu fazer pedagógico. Esse aspecto é manifestado, principalmente, pela preocupação excessiva em efetivar o planejado.

As aflições de origem psicológica tais como: nervosismo e ansiedade, por um lado revelam a importância de um acompanhamento sistematizado na figura do professor/orientador, o qual poderá promover, por meio das situações vividas, reflexões produtoras de aprendizagens; além de configurar-se como base de apoio a partir de sua experiência formativa. E por outro, demonstram o quanto a experiência é nutrida por possibilidades de reconhecimento, enfrentamento e por vezes pela recusa da profissão. Uma vez que coloca o sujeito como central na constituição da representação do profissional que poderá se tornar, ao espelhar os quesitos que compõem seu trabalho cotidiano, abrangendo desafios e limitações pedagógicas, estruturais, materiais e de relações interpessoais.

Para além dos desafios já citados, outro de natureza institucional se apresenta, a saber: dificuldade de parceria com escolas da educação básica. Os depoimentos dos discentes afirmam essa evidência:

*Durante essas aulas a minha dificuldade foi conseguir a autorização da DRE de [XXX] para poder fazer minha regência [...]. (Relatório, 2018).*

*Ao logo da construção do projeto nos deparamos com algumas situações constrangedoras com a Escola Estadual [XXX]. Primeiro, pelo fato de não ter uma pessoa responsável por acompanhar os estagiários que procuram a instituição escolar para realização de estágios, erámos mal recebidos sempre que íamos a escola, foi realizada mais de uma visita na instituição escolar para que este fosse executado, sempre a diretora que nos recebia e na maioria das vezes estava bastante ocupada, quando nos atendia, usava sempre tom de ironia ou falta de interesse para com as discentes. (Relatório, 2019).*

Quanto ao assinalado no primeiro relato, cabe esclarecer que a UFT, instituição a qual o curso de Licenciatura em Educação do Campo está vinculado, celebra convênios com um número significativo de órgãos, secretarias, empresas, sendo esse o primeiro requisito para formalização das parcerias. Contudo, o que se tem percebido, reforçado pelos depoimentos ilustrados acima, é que se torna necessária a tomada de consciência por parte de muitos gestores, professores e responsáveis por diretorias acerca do seguinte ponto: o estágio não é atividade meramente burocrática, as escolas são campos potenciais para as vivências do ser e fazer docente do educador em formação, portanto, essas instituições, antes de tudo, estão colaborando para o processo formativo de sujeitos que poderão retornar e contribuir socialmente nesses contextos. É uma parceria que requer comprometimento mútuo.

## 4. Considerações finais

Ao buscar tecer reflexões acerca das experiências do estágio curricular no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo: habilitação em Artes e Música (LEdoC), a partir das percepções discentes, foi possível o desvelamento de pontos importantes, que podem contribuir para o entendimento de sua configuração e o direcionamento de decisões quanto a essa atividade, constituinte do processo formativo do educador do campo. O curso possui pouco tempo de existência na realidade institucional que está vinculado e, por isso, ouvir os sujeitos que vivenciaram esse processo é de extrema importância tanto para sua consolidação quanto ressignificação contínua.

Constatou-se, neste estudo, que o estágio na educação escolar no âmbito da LEdoC tem sido campo profícuo para o estímulo à produção de conhecimento. Fato perceptível a partir da elaboração de monografias enquanto Trabalho de Conclusão de Curso, nas quais as experiências tecidas nas diferentes etapas do estágio curricular supervisionado são os fios que direcionam para o objeto de investigação. Os desdobramentos dessas pesquisas, da observação e atuação dos estudantes-estagiários no contexto das escolas de educação básica têm possibilitado o levantamento de um panorama/diagnóstico acerca do ensino ofertado na disciplina de Arte na microrregião do Bico do Papagaio, sendo ele: o déficit de formação específica dos docentes que atuam nessa área. O que, na análise dos futuros educadores, tem reverberações negativas no trato pedagógico direcionado à disciplina.

As reflexões apontam, também, para a importância do estágio como eixo articulador entre o processo formativo e o campo de atuação profissional ao possibilitar aos educandos o contato com o contexto de escolas de educação básica, bem como a convivência com diferentes dimensões que compõem a ação pedagógica docente: planejamento, didática, metodologias,

relação teoria e prática. Revelando, ainda, aos discentes a intencionalidade no ato de ensinar, o qual requer comprometimento, reflexão, tomada de consciência e o desenvolvimento de ações capazes de produzir mudanças no ensino ofertado na área de artes.

Os desafios são referenciados, sobretudo, pelas inquietações quanto ao cumprimento do papel de professor, na relação à aceitação do trabalho desenvolvido, ao planejado-executado, ao processo de condução da aula, o que tem ocasionado enfrentamento de angústias; o conhecimento das funções docentes e suas conseqüentes implicações; e o desencadeamento de reflexões sobre a própria ação. No tocante às dificuldades institucionais, acredita-se ser imprescindível pontuar discussões que envolvam as escolas (professores, gestores), diretorias e secretarias de educação, com o intuito de ressaltar a importância das parcerias institucionais e o papel contundente do estágio na formação dos futuros profissionais da educação, situando-o para além da carga horária obrigatória nos cursos de licenciatura. Identificar esses limites pode direcionar para a tomada de decisões.

De modo geral, acentua-se como ponto central o fato de que o estágio voltado para um curso que forma sujeitos para o trabalho em contextos rurais diversos exige, antes de tudo, entender que os processos de vivências plurais devem constituir a força matriz do seu planejamento. Neste sentido, a organização do curso em Alternância deve ser visualizada como potencial para a imersão significativa dos educandos na perspectiva do estágio nos contextos das escolas de educação básica, não apenas, mas essencialmente nesses ambientes educacionais situados o mais próximo possível de suas comunidades.

## Referências

- ALMEIDA, L. S. **A formação do professor de artes na rede estadual de ensino em três cidades da região do Bico do Papagaio-To: um estudo exploratório.** 2018. 81f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.
- BEHRENS, M. A. Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para visão transdisciplinar. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de (Orgs.). **Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar.** Goiânia: PUC Goiás; Liber Livro Editora, 2012. p. 145-158.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Lei que Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de**

dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2015.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: Um desafio cotidiano. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Fumec**, Belo Horizonte, Ano 10, n. 14 p. 15-32, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. R. **Percepções de professores e estudantes acerca da importância do estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da UFT de Tocantinópolis-To**. 2019. 62f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2019.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

MOLINA, M. C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 55, p. 145-166, 2015. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 1-48.

NUNES, A. S. **Ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma experiência em Tocantinópolis-TO**. 2019. 71f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2019.

OLIVEIRA, S. B. de. **A formação do professor de artes na rede estadual de ensino de Tocantinópolis-TO: um estudo exploratório**. 2018. 68f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

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

RODRIGUES, L. A. **Práticas exitosas e desafios no ensino de arte na Escola Paroquial Cristo Rei**. 2019. 34f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2019.

SILVA, A. R.; CUNHA, V. V. A luta pela terra no Maranhão: Caso do Bico do Papagaio. **Anais do XXI Encontro Nacional de Reforma Agrária – UFU**, Uberlândia – MG, 2012. Disponível em: [http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais\\_enga\\_2012/eixos/1195\\_1.pdf](http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1195_1.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

UFT. **Diretrizes Curriculares do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música**, Tocantinópolis: Departamento de Educação do Campo, 2019.

UFT. **Relatórios de estágio curricular supervisionado**. Tocantinópolis: Departamento de Educação do Campo, 2018.

UFT. **Relatórios de estágio curricular supervisionado**. Tocantinópolis: Departamento de Educação do Campo, 2019.

UFT. **Diários de Bordo do estágio curricular supervisionado**. Tocantinópolis: Departamento de Educação do Campo, 2018.

VIEIRA, S. M. Q. **A importância das artes na educação escolar: um estudo de caso**. 2019. 38f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2019.

# 8. Perspectivas de pesquisa na área de linguagens do curso da LEdoC/UnB e no grupo de pesquisa e programa de extensão terra em cena (FUP/UnB)

*Rafael Litvin Villas Bôas*

*Adriana Gomes Silva*

*Eliene Novaes Rocha*

*Kelci Anne Pereira*

## 1. Introdução

Escrito treze anos depois do início do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília (UnB), por quatro membros do grupo de pesquisa e programa de extensão “Terra em Cena: teatro e audiovisual na educação do campo”, o capítulo pretende estabelecer uma visão panorâmica da trajetória da constituição da pesquisa na área de Linguagens do curso e do trabalho desenvolvido pelo Terra em Cena nesse percurso. Com esse intuito, trouxemos para o texto reflexões de nove egressos<sup>12</sup> de diversas turmas da LEdoC, que gentilmente se disponibilizaram a responder as questões que elaboramos.

As licenciaturas em Educação do Campo são cursos de graduação por área de conhecimento, criados para atender, em regime de alternância, às demandas de formação e educação básica das populações trabalhadoras do campo, das águas e das florestas. No caso da UnB, a LEdoC contempla as áreas de linguagens, matemática e ciências da vida e da natureza, delineadas a partir de pedagogias críticas e participativas de integração entre ensino pesquisa e extensão.

Dessa experiência da Educação do Campo, surge e se consolida o Terra em Cena, que atua com a socialização dos meios de produção teatrais e audiovisuais e com pesquisa na interface entre arte, política e educação.

## 2. A criação da área de Linguagens na LEdoC

A decisão de constituirmos a área de Linguagens como uma das áreas de habilitação do curso da UnB partiu de, ao menos, duas constatações: a baixa quantidade de professores habilitados para o ensino de português e artes nas escolas do campo, e a importância do ensino das linguagens artísticas e da linguística para o processo de formação humana, considerando a riqueza, em termos quantitativos e qualitativos, do repertório cultural acumulado em cada linguagem artística e também nas expressões tradicionais da cultura camponesa. Outro fator decisivo para a formação de professores do campo habilitados para a docência em Linguagens é a qualidade precária do ensino nessa dimensão, expressa, por exemplo, na escolha de obras adotadas no processo de ensino:

As obras de diversas linguagens são selecionadas exclusivamente pelo conteúdo, ou seja, pelo que supostamente abordam, ignorando a dimensão formal, isto é, a questão de como tal conteúdo é abordado. Dessa maneira, a especificidade formativa e desideologizadora do estudo crítico das linguagens é soterrada, e o ensino de artes e de português é ofertado apenas como suporte para as outras áreas de conhecimento. Então, é comum os professores de artes serem solicitados para “ajudar” a área de ciências a explicar determinado fenômeno por meio de um “teatrinho”, ou músicas serem selecionadas exclusivamente pelo que diz a letra das canções, ou ainda, filmes serem selecionados para substituir a aula dos professores, como ilustração do conteúdo, e não como uma matéria para a reflexão em si. São sintomas de nossa deficiência estrutural no campo do ensino na área de linguagens. (VILLAS BÔAS *et al.*, 2011, p. 188).

Em sentido amplo, a luta pela terra e pela reforma agrária ampliou a consciência dos direitos da classe trabalhadora do campo, reconhecendo a educação, os direitos humanos, a saúde e o direito à cultura como dimensões inalienáveis de um projeto popular de sociedade.

Dessa maneira decidimos constituir na UnB, na área de Linguagens, um conjunto de componentes curriculares que buscassem a integração do campo estético, composto por componentes de literatura, teatro, música e artes plásticas, e pelos componentes da linguística, compreendendo desde as dinâmicas de letramento básico até os estudos avançados em sociolinguística, semântica, fonética e morfologia. A subárea de habilitação em Linguagens, inicialmente, se constituiu com quatro disciplinas de Arte e Sociedade, sendo duas voltadas para o teatro, uma para música e uma para artes plásticas, além de quatro componentes de estudos literários. Dois componentes foram criados para apresentar conceitos definidores da área: “Mediações entre forma estética e forma social” e “Estética e política”. E em outra dimensão foram agregados os componentes curriculares da Linguística, Língua Portuguesa, Letramento e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Em 2011, os docentes dos componentes curriculares do campo estético da área de Linguagens publicaram no livro *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)* (MOLINA; SÁ, 2011), a primeira sistematização dos pressupostos de criação da área e as avaliações dos resultados dos primeiros anos do curso no artigo *Estética e educação do campo: movimentos formativos na área de habilitação em linguagens da LEdoC*. Um dos aspectos destacados no artigo é que a experiência de construção da área se deu a partir do encontro do debate sobre cultura dos movimen-

tos sociais do campo com grupos de professores e pesquisadores que resguardaram aspectos centrais da tradição crítica brasileira, calcada no materialismo histórico dialético. “A força desse encontro fundamentou a organização do campo estético da área de Linguagens da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), no âmbito de sua primeira turma, que se deu em parceria da UnB com o Instituto Técnico em Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra)” (VILLAS BÔAS *et al.*, 2011, p. 180).

De especial interesse para o processo específico aqui observado é a “simbiose produtiva” entre o Coletivo Nacional de Cultura do MST e o grupo de pesquisa Literatura e Modernidade Periférica, do Departamento de Teoria Literária e Literatura da UnB, que ocorre desde 2005. Alguns integrantes do grupo atuam, direta ou indiretamente, em atividades dos movimentos sociais do campo há mais tempo, assumindo um papel de integração entre o debate sobre a cultura no interior dos movimentos sociais e a pesquisa crítica desenvolvida no espaço universitário. Desse modo, a participação de integrantes do grupo na produção do Planejamento Político Pedagógico (PPP) da LEdoC, em 2006, permitiu a potencialização da construção do campo estético da área de Linguagens, pois contava com a força da experiência daquela “simbiose produtiva”. (VILLAS BÔAS *et al.*, 2011, p. 180).

No processo de assimilação da experiência do debate sobre cultura acumulado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos sociais do campo, ligados à Via Campesina, disciplinas foram criadas em cursos de formação da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) para discutir a tradição da estética marxista, por meio das mediações dialéticas entre forma social e forma artística, e as relações entre as esferas política e estética foram incorporadas no curso, como disciplinas ofertadas para o conjunto das turmas, antes da escolha das áreas de habilitação. Partimos da compreensão de que o conhecimento dos fundamentos básicos do debate sobre arte e cultura são, antes que uma necessidade específica da formação profissional, um direito humano inalienável (CANDIDO, 2007).

Na reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) da LEdoC, aprovado em 2019, a área de Linguagens foi reorganizada, após avaliação interdisciplinar. Foram considerados quais componentes apontavam perspectivas de articulação entre as dimensões pedagógica – teórica – metodológica – com interface no processo de mobilização e organização das comunidades camponesas e quilombolas.

Outro critério foi a ponderação de quais componentes disciplinares eram menos favorecidos pela curta carga horária no PPPC original no âmbito das Artes. Nesse sentido, foi avaliado que a Linguagem Musical tinha uma carga horária bastante restrita e que a experiência no curso da LEdoC com habilitação em Música, da Universidade Federal de Tocantins (UFT), muito próximo ao nosso território de atuação, levou a LEdoC da UnB à finalização dos componentes curriculares ligados à formação musical, “redirecionando a carga horária a ela destinada ao fortalecimento das Linguagens Audiovisual e Teatro, mais sólidas no nosso curso e com docentes concursados especificamente para tal” (PPPC da LEdoC UnB, 2019, p. 28).

Diante deste quadro e da demanda crescente de compreensão e conhecimento técnico da linguagem audiovisual e das artes plásticas decidimos proceder com a substituição da linguagem musical pelas artes visuais e artes do vídeo. Essa mudança se adequa ao trabalho com múltiplos letramentos que a área de Lin-

guística já desenvolve, enriquecendo o trabalho com a possibilidade de trabalho com as artes visuais e com o audiovisual. (PPPC da LEdoC UnB, 2019, p. 28).

Esse movimento para a reestruturação do PPC na área de Linguagens e a consolidação do trabalho com os componentes curriculares Audiovisual e Artes Visuais teve início, ainda em 2011, quando um grupo de educadores da LEdoC UnB concorreu e foi selecionado com o projeto “Formação de Educadores do Campo para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, para análise e produção audiovisual e trabalho com a juventude rural do Centro Oeste” no edital “Apoio à capacitação no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para a juventude rural”, do Ministério das Comunicações (MC) em parceria com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República (SGPR), do então primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014). A experiência desse projeto influenciou diretamente a reorganização da área de Linguagens no novo PPPC da LEdoC UnB (GONÇALVES, 2019, p.132).

O projeto de Formação de Educadores do Campo para o uso de TICs potencializou o trabalho da tríade acadêmica de ensino, pesquisa e extensão junto à LEdoC e ao programa de Extensão Terra em Cena, na articulação entre os trabalhos formativos e artísticos com o Teatro e o Audiovisual, favorecendo a intervenção e mobilização nas comunidades da Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

Instigados por essa oportunidade, foram desenvolvidos pelo projeto oficinas de produção audiovisual – desde o roteiro a montagem documental – resultando em cinco filmes: “O Antes do Agora” (Assentamento Virgilândia – Formosa/GO); “Brigada Semeadores” (Assentamento Pequeno William – Planaltina/DF); “Conquistar a terra, produzir o pão” (MATR/DF); “Império e suas raízes” (Cavalcante – Comunidades Kalunga/GO), “Juventude rural: tradição e mudança” (PA Banco da Terra/MG).

### 3. O lugar da pesquisa na LEdoC da UnB

Ao descreverem os princípios formativos gerais da LEdoC da UnB, Molina e Sá (2011, p. 39) destacam:

A Educação do Campo nasce comprometida com as transformações de vida do povo brasileiro que vive no campo. Sua preocupação é elevar os níveis de escolarização dos sujeitos do campo, e simultaneamente, contribuir para promover mudanças estruturais neste território, cuja vinculação com a cidade é inexorável. A concepção de educação, da expressão Educação do Campo, não pode abrir mão da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem estes processos educativos: com os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em função dos diferentes interesses econômicos e sociais para utilização deste território. Esta concepção é constituinte, é estruturante, de um determinado projeto de campo, que por sua vez é parte maior da totalidade de um projeto de sociedade, de nação [...] a ação desenvolvida por estes educadores deve torna-los aptos a compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações.

Nesse sentido, a Educação do Campo, enquanto categoria de pesquisa, busca consolidar na formação dos educadores uma concepção de pesquisa como princípio educativo. Ou seja, ao referir-se à pesquisa, reafirma-se que a construção do conhecimento não é algo etéreo ou reservado a um grupo seleto de pesquisadores, mas sim elemento pedagógico estruturante que acontece na construção cotidiana do trabalho, na produção e reprodução da vida, na organização e luta dos trabalhadores, na escola do campo e, também, nos espaços acadêmicos.

A LEdoC da UnB está estruturada de modo que a formação do educador-pesquisador seja intrínseca ao processo formativo. Para Caldart, essas estratégias de formação têm “permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo”. (CALDART, 2012, p. 263). É a pesquisa como princípio educativo que permite o processo dialético de reflexão: acesso à teoria, construção de práticas e reelaboração da realidade.

O trabalho reflexivo proposto no Projeto Político Pedagógico da LEdoC aponta o desafio de realizar uma formação que contribua para a formação de um educador que não apenas dará aulas, mas que deverá alimentar uma perspectiva formativa que tenha o trabalho, intelectual e militante, comprometido socialmente como estruturante dessa formação.

Tendo esses elementos como princípios, a LEdoC/UnB reafirmou, no processo de reformulação do PPPC, a extensão e a pesquisa como condições necessárias para a estruturação do ensino em alternância. Esta perspectiva educativa, em que a organização do trabalho pedagógico prevê ações entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), ressignificou os sentidos de pesquisa e extensão no curso, ao reafirmar a unidade entre teoria e prática, enquanto práxis pedagógica de todos componentes curriculares, de modo que isso possa ocorrer continuamente, na formação docente na Universidade, mas também na Escola e na comunidade.

O currículo prevê dois momentos para a organização do trabalho pedagógico. Um primeiro, iniciado na comunidade, durante o qual o/a estudante deve realizar atividades teórico-práticas, de estudo e/ou investigação e/ou intervenção, preparando-se para o segundo momento, que é o Tempo Universidade, onde continuará com a relação teórico-prática em outro contexto, o acadêmico. Nele terá a possibilidade de analisar os dados e materiais que trouxe da comunidade, em conjunto com seus colegas e professores, objetivando aprofundar e complexificar a análise teórica dos problemas e desafios socioeconômicos enfrentados em seu território de atuação docente, posteriormente retornando aos seus territórios com novas perspectivas de trabalho.

Ao destacar a alternância como dispositivo de alerta para o real como objeto de estudo e composição de uma visão crítica sobre o mundo, Carina Lurdes, da turma 1 da LEdoC, comenta:

Considerando que muitos de nós passamos por processos de escolarização muito precarizados, limitados para o desenvolvimento da abstração, minha impressão é que a relação entre tempo escola e tempo comunidade por meio das práticas direcionadas para inserção orientada na escola e na comunidade, foi um ponto chave para nos permitir entender os vínculos entre ensino, pesquisa e mais tarde extensão, que existiram no curso. O contato com a realidade acabava sendo o lugar que ajudava “questionar e construir” as categorias estudadas no curso [...], era o momento que eu conseguia visualizar com mais materialidade o sentido e essa conexão [entre ensino, pesquisa e extensão], e que nos convidava a revisitar as aulas e textos estudados para não permanecer num lugar

acomodada das práticas educativas das escolas e dos processos de formação da comunidade, no meu caso, acompanhando os coletivos de juventude, de cultura e de comunicação do MST, no território de assentamento.

Para Tomás Sousa, da turma 1, a alternância permite entrelaçar de tal modo aprendizagem, investigação e ação que se borram algumas fronteiras no processo formativo: “[...] talvez, não seja tão possível perceber a diferença entre extensão e pesquisa, uma vez que a pesquisa inicia muito cedo, como o tempo comunidade que é parte significativa do curso”.

Portanto, na Licenciatura em Educação do Campo, o exercício de investigação se impõe como elemento estruturante do ensino, articulado sempre que possível às ações da extensão, na medida em que busca ampliar e fortalecer a perspectiva de formação de docentes críticos, militantes, capazes de construir alternativas para transformar a escola e a comunidade.

## 4. As dimensões da pesquisa na área de Linguagens

A pesquisa dos/as estudantes da área de Linguagens, de maneira geral, é realizada a partir da opção desses sujeitos por uma linguagem específica; ou, pela interface entre áreas de conhecimento; ou, a partir da análise de problemas mais gerais, do campo pedagógico ou social. Em todos os casos, contam com a orientação de docentes da Área ou do Núcleo Básico do curso e podem ou não estar ligadas aos problemas da realidade.

Uma das dimensões importantes do trabalho de pesquisa se constitui a partir da ideia de práticas sociais e práticas artísticas. A professora de Linguística do curso, Rosineide Magalhães de Sousa, aborda esse campo de estudos, a partir da Sociolinguística Interacional e Educacional e do letramento como prática social:

As pessoas podem ser encorajadas a pesquisar suas próprias práticas, evidenciando a ligação entre o ensino e a pesquisa, entre a educação e a vida diária, analisando como o processo de pesquisa pode ser uma ferramenta pedagógica e o modo no qual os estudos detalhados de muitas áreas da vida cotidiana fornecem evidências da natureza do letramento situado. (SOUSA, 2011, p. 276).

A categoria de práticas artísticas foi adotada pelas professoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, Cristiene Carvalho e Aracy Alves Martins, como ponto de partida para reunião do conjunto de reflexões que compõem o livro *Práticas Artísticas do Campo*. Segundo as organizadoras do livro, essa categoria permite a reflexão sobre as relações construídas entre os sujeitos sociais a partir da arte. A arte é por elas compreendida como uma categoria de luta dos sujeitos do campo (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 20). De acordo com Carvalho (2015, p. 35):

Utilizamos a expressão “práticas artísticas” na perspectiva de ampliar a compreensão do que seja a área do conhecimento denominada “artes”. Nesse sentido consideramos como práticas artísticas as formas como os sujeitos concebem, compreendem e fruem as atividades relacionadas ao teatro, à dança, à música, à pintura, à escultura, ao cinema, entre outras linguagens artísticas.

Com efeito, boa parte das pesquisas da área de Linguagens da LEdoC da UnB articulam características de registro etnográfico ao trabalho descritivo do objeto específico. De acordo com Marta Lemos, da turma 6 da LEdoC:

A escolha do tema da minha pesquisa teve várias influências, a começar pelas disciplinas de Pesquisa História e Memória, onde pude identificar e valorizar ainda mais as manifestações culturais da minha comunidade e de alguma forma repassar o conhecimento e a importância de mantermos aquela cultura, a disciplina de audiovisual, mas todas as disciplinas da área de linguagem direta ou indiretamente contribuíram para a escolha do tema.

Muitos trabalhos analisam as variações linguísticas em determinadas comunidades, ou registram a dinâmica do trabalho pedagógico da escola da comunidade do educando, no que se refere ao ensino de Linguagens ou de algum componente específico da área. Portanto, a experiência em andamento, seja nas comunidades ou nas escolas, ou ainda na interface entre elas, é um dos principais eixos de articulação da pesquisa na área de Linguagens e, como veremos, também dos trabalhos desenvolvidos pelos integrantes do grupo de pesquisa “Terra em Cena: teatro e audiovisual na educação do campo”.

Como exemplo, cabe destacar o volume de pesquisas sobre o trabalho dos coletivos de teatro que construímos em conjunto com os estudantes, as comunidades, as escolas e as organizações populares existentes nos territórios camponeses e quilombolas atendidos pela LEdoC. Entre outros estudos, as monografias elencadas a seguir analisam o método de trabalho e a eficácia estética, política e pedagógica dos grupos de teatro em que seus autores atuaram ou atuam. Mônica Luciana Frozzi e Letícia Pereira, da turma 1 da LEdoC, com pesquisas intituladas respectivamente *Teatro e Formação: a experiência do grupo Peça pro Povo* (FROZZI, 2011) e *Teatro como ferramenta de formação política para as integrantes do grupo de teatro MMC: resistência e arte* (PEREIRA, 2011), refletem sobre dois coletivos teatrais de movimentos camponeses da região sul do país, o “Peça pro povo”, do MST do Rio Grande do Sul e o “Resistência e Arte”, de Santa Catarina. Janderson Barros dos Santos, da turma 2 da LEdoC, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) *História e desafios do MST do DF e Entorno* (SANTOS, 2017), analisa o trabalho teatral da Brigada de agitprop Semeadores, do MST do Distrito Federal e Entorno. Lucinete do Carmo de Paula Rocha e Fabiana Francisca do Rosário, ambas da turma 4 da LEdoC, nas respectivas monografias *Trabalho Teatral: uma mediação para formação política e organização social* (ROCHA, 2013) e *Teatro do Oprimido e o Processo de Formação Política: estudo de Caso sobre o coletivo Arte e Cultura em Movimento* (ROSÁRIO, 2013), analisam a experiência do grupo Arte e Cultura em Movimento, do assentamento Virgilândia. Cassiana Rosa dos Santos e Raianne Gonçalves dos Santos, da turma 8 da LEdoC, com as respectivas monografias *Teatro e questão racial: experiência em construção do coletivo Vozes do Sertão Lutando por Transformação* (SANTOS, 2018) e *Teatro Político como luta emancipatória das comunidades tradicionais* (SANTOS, 2018) analisam as atividades do coletivo Vozes do Sertão em Luta por Transformação (VSLT), sediado na cidade de Cavalcante (GO) e com atuação nas comunidades do quilombo Kalunga.

Como desdobramento e aprofundamento da experiência do projeto “Formação de Educadores do Campo para o uso de TIC’s, para análise e produção audiovisual e trabalho com a juventude rural do Centro Oeste”, duas monografias analisaram os elementos pesquisados na realização dos filmes: *Semeadores 2003 a 2013: Análise do processo de lutas e formação por meio*

do trabalho com a linguagem teatral (SOUZA, 2013), de Adriana Fernandes Souza, da turma 2 da LEdoC; e *Documentários no território Kalunga: análise dos filmes Entre Vãos e Império e suas raízes* (TORRES, 2014), de Sideni Cesário de Torres, da turma 3. Outros dois trabalhos de conclusão de curso da LEdoC que refletem sobre o trabalho com o audiovisual no território Kalunga são a monografia de Maria Lúcia Martins Gudinho, da turma 6 da LEdoC, intitulada *A folia de São Sebastião no Povoado São José em Cavalcante - Goiás: uma experiência em letramentos múltiplos* (GUDINHO, 2017) e a monografia de Ana Carolina de Deus Coutinho, da turma 8 do curso, intitulada, *O uso do audiovisual no ensino de história: desafios, potencialidades e limites na escola da comunidade de São José, Cavalcante/GO* (COUTINHO, 2018).

Em outra frente de atuação estão as pesquisas preocupadas em mapear o impacto da indústria cultural nas escolas e comunidades, registrando os métodos que aderem sem questionamento a padrões mercantis e a dinâmicas hegemônicas de representação da realidade, como os trabalhos de dois egressos da turma 1: de Ingrid Elisabete Pranke, *A utilização do audiovisual pela Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa e suas implicações* (PRANKE, 2011), de Abrahão Godóis, *As canções cantadas no Acampamento Heranças de Adão Preto, em Julho de Castilhos, pelas pessoas que tocam violão ou outros instrumentos* (GODÓIS, 2011), e de Gideão Gomes Pereira, da turma 2 do curso, com a monografia *Indústria cultural: a influência da cultura de massa nas músicas ouvidas pelos jovens do assentamento Virgilândia Município de Formosa-GO* (PEREIRA, 2013). Ou ainda, pesquisas que registram e analisam o impacto crescente do modo de produção do agronegócio, do hidronegócio e da indústria minerária sobre populações rurais e comunidades tradicionais, como o trabalho de Luan Gouvêia, da turma 8 da LEdoC, com a monografia *Desafios organizativos da luta quilombola: a construção do poder popular* (GOUVÊIA, 2018). Também consta, no acervo de monografias do curso, pesquisas relacionadas aos processos de envolvimento estudantil com a dinâmica das escolas do campo, como é o caso das monografias *A dimensão educativa da arte na escola do campo Iraci Salete Strozak em território da luta pela terra* (LOOP, 2013), de Carla Maria Loop, da turma 1 do curso e a monografia de Pedro Xavier, da turma 2, intitulada *(Des)Interesse Escolar do Estudantes do Colégio Estadual Vale da Esperança*. (XAVIER, 2013).

Há também, embora em menor escala, pesquisas cujos objetos são aprofundamentos teóricos sobre determinado conceito, categoria ou obra estética como, por exemplo, nas monografias de Tiago Sottilli, *Mística e arte nos processos de formação do IEJC* (SOTTILLI, 2011), da turma 1 da LEdoC, de Nathanael José Ferreira, *Arena conta Zumbi: perspectivas do teatro político na década de 1960* (FERREIRA, 2014), de Keyla Morales L. Garcia, *A formação da consciência política no trabalho teatral* (GARCIA, 2013) e o trabalho de André Bispo *A ficção e a confissão o de Paulo Honório: o significado da estrutura do romance São Bernardo de Graciliano Ramos* (BISPO, 2013), ambos da turma 3 da LEdoC. Cabe destacar, como resultado do trabalho dos docentes de literatura em parceria com estudantes da primeira turma da LEdoC, ocorrida em parceria com o Instituto de Educação Josué de Castro (RS), a publicação do livro *Caderno de literatura: um percurso de formação em literatura na Educação do Campo* (CORRÊA; HESS; ROSA, 2019).

Ao analisarem as possibilidades abertas pela LEdoC para avanços no percurso rumo à pós-graduação, nossos entrevistados mostram que há uma coerência entre as vivências do ensino, extensão e pesquisa da formação inicial e o interesse em seguir perscrutando os problemas/objetos da área de linguagens, por exemplo, posteriormente. Amanda Fortes realça, entre outros aspectos, o valor das práticas de extensão para a continuidade nos estudos:

[...] a continuidade do processo formativo é despertado principalmente pelas oportunidades possibilitadas pelos projetos de Extensão, associação da teoria e prática, que leva o sujeito em formação ir aprofundando e ampliando as possibilidades de pesquisas e registros das experiências, ou seja, é a Práxis em prática.

Devemos sublinhar, entretanto, limites desse processo. Embora a pesquisa seja um elemento permanente do processo de formação da LEdoC, e a alternância os coloque frente à frente com a complexidade do real, é no TCC que os estudantes se deparam com uma fissura entre crítica social e alternativas metodológicas, evidenciando um gargalo da pesquisa participante, a qual precisa ajudar a construir respostas complexas, aos problemas complexos, como dito acima. Nas palavras de Carina Lurdes, da turma 1, isso fica evidente:

O mesmo ocorreu com a pesquisa, com o fechamento do trabalho me dei conta que era preciso ter um arcabouço maior sobre as propostas mais concretas do que fazer, da prática pedagógica diferenciada, com alternativas no campo do “como”, que fossem possíveis de realizar, considerando aquele grande campo de críticas que desenvolvemos sobre o trabalho com artes tradicional, às vezes conservador, moralista, elitizado...

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à consolidação da interdisciplinaridade. Lian Gomes, da turma 8, comenta: “A formação interdisciplinar, na prática, é um grande desafio, pois estamos acostumados a trabalhar de forma dicotomizada”. Paulo Xavante, da turma 2, nessa mesma linha, realça que durante sua graduação percebeu o esforço do curso em superar a fragmentação do ensino e reconhece que muitas iniciativas tiveram êxito, mas não todas. Por outro lado, nossos entrevistados relatam que a alternância, e a pesquisa como princípio educativo em seu interior, ajudam de algum modo a superar a segmentação do conhecimento, na medida em que a materialidade do real e suas múltiplas determinações “parece necessitar de todas as frentes de interpretação”, conforme Tomás Sousa.

## 5. O Terra em Cena: desafios da alternância e de integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão

O Terra em Cena nasce, em parte, das demandas que emergiram da alternância, particularmente do processo de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC) e das mediações que tais inserções exigiam, além de fecundar-se na experiência de trabalho de seus membros com brigadas culturais dos movimentos camponeses, que incorporaram a arte como o fio da costura educativa da consciência de classe e da expressão mística politicamente engajada.

Sobre as demandas do Tempo Comunidade, foi percebida como necessária a promoção de iniciativas de socialização dos meios de produção teatral e audiovisual, por exemplo, desde uma concepção formal e de conteúdos da desopressão, reintegrando os vínculos necessários entre arte e política também no modo de organização do trabalho cultural das comunidades.

Mais do que isso, fomos percebendo a necessidade do incentivo aos estudantes para que eles se apropriem de forma prática dos conhecimentos teóricos, utilizando-as para inserir suas vozes na construção das narrativas de si, da sua classe e de suas próprias comunidades e experiências. Para isso foi preciso estimular a formação de coletivos artísticos que oportunizem múltiplos letramentos aos educandos, admitindo-se: que havia uma enorme dificuldade de base entre eles, inclusive em aspectos elementares como a lida com a língua escrita, conforme reconhecem os entrevistados; que era necessário otimizar os processos formativos do curso, atenuando/ressignificando uma das consequências da alternância de encurtamento do tempo de aula; e que era possível promover, pela dinâmica de tempos na comunidade e na universidade, maior integração da área de Linguagens.

Nesse contexto, criamos o Terra em Cena em 2010, no âmbito da extensão, e diferentes estudantes, pelo contato que tinham sobretudo com as disciplinas de teatro e depois de audiovisual na LEdoC, participaram do processo. Paulo Xavante, da turma 2, relata o significado dessa inserção para sua formação:

[...] o Terra em Cena contribui bastante para minha formação enquanto educador. Possibilitou um olhar mais sistemático para questões sociais, uma prática pedagógica que supere o modelo de educação verbalista e um rigor metodológico de estudo. Fazer parte do Terra em Cena não foi algo puramente cênico, mas poder interpretar e representar a realidade, dura como é, de forma artística. Momentos intensos de ensaios, de leituras do roteiro, momento de interação com o público, sobretudo os que não tinham acesso aos diversos modos de arte. Foi a partir desses elementos que pude entender o quão importante é avançar no processo de ensino e pesquisa, me fez perceber que, enquanto “Sem-Terra” precisava desafiar o sistema econômico vigente que exclui e subordina a classe trabalhadora.

Cláudia Ribas, da turma 8, explora não apenas o papel formador da consciência social, de raça e gênero, como dimensões da formação humana decorrente do trabalho do Terra em Cena:

Fazer parte do Terra em Cena foi descobrir um mundo novo, cheio de interrogativas, descobertas. A experiência que tive no coletivo me ajudou a entender a mim mesma e o mundo. O coletivo me apresentou o Teatro do Oprimido, que me libertou e me fez amar ainda mais a arte de ser atriz. Eu mulher negra vinda do Quilombo Kalunga, só pude assim me reconhecer e me colocar no lugar de luta e fala pelo povo negro, porque o coletivo me proporcionou espaços de densas reflexões.

Laura de Carvalho, da turma 4, amplia essa visão, trazendo elementos do desenvolvimento humano e da criticidade, decorrentes do conjunto de relações e experiências com a arte no Terra em Cena:

As mudanças de atitudes e a formação da consciência transformadora que tive e que tenho, devo a minha participação no Terra em Cena. As peças que fazíamos, as leituras, as discussões, os debates, os textos que produzíamos os protocolos verbais e escritos que realizávamos, as viagens, os lugares e as pessoas que conheci e me envolvi, carrego até hoje comigo. Essa formação [...] me tirou da plateia como expectadora e me levou a ser a personagem principal da história enquanto educadora.

Lian Gomes, da turma 8, realça o engajamento comunitário pressuposto pelo método de trabalho do Terra em Cena e demarca essa característica como um dos fatores que o faz permanecer no grupo: “A metodologia adotada pela perspectiva de uma educação para a vida de maneira que se realiza formação nos territórios envolvendo toda a comunidade, ou seja, não se limita ao escopo dos estudantes [...] Ciente deste potencial mesmo depois de formado estou ligado ao coletivo”.

Em 2016, considerando a riqueza desse processo na extensão e o fato de pesquisas que já estavam sendo realizadas pelos membros do Terra em Cena, decidimos formalizar o Grupo de Pesquisa Terra em Cena, junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, ao mesmo tempo em que ampliamos o projeto de extensão para um programa e projetamos a criação da Rede Terra em Cena, envolvendo diferentes coletivos teatrais e produtores de audiovisual que já vinham sendo formados nas comunidades camponesas e quilombolas, na dinâmica da extensão da UnB, bem como o projeto Cenas Camponesas, da LEdoC da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que nasceu da cooperação técnica e científica com o Terra em Cena.

Notamos que o trabalho de extensão com teatro político e vídeo popular, desenvolvido junto às escolas e comunidades camponesas e quilombolas, a partir de métodos de educação popular, favorecia a formação dos estudantes e, de algum modo, tinha ressonância sobre a escolha de temas para os trabalhos finais de conclusão de curso. A arte, como estudo da realidade e forma de expressão e reinvenção do mundo e de si, mediada por processos de trabalho coletivo inspirados em experiências históricas de construção do poder popular pela classe trabalhadora, mobilizava os estudantes na escolha de seus objetos de estudo.

No que diz respeito às influências para a pesquisa, os egressos entrevistados comentam:

O tema de minha monografia dialoga com as atividades desenvolvidas no Terra em Cena, a qual participei, por meio do grupo de teatro VSLT ao trabalhar a peça “Se há tanta riqueza por que somos pobres?” que coloca em discussão o problema mineral no território quilombola Kalunga. (Lian Gomes, turma 8).

O tema da minha monografia foi influenciado por uma junção de experiências que tive no período escolar (Ensino fundamental e médio), os aprendizados nas aulas de teatro da LEdoC e o meu envolvimento com o Terra em Cena e com o Pibid. (Laura de Carvalho, turma 4).

As aulas de Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular, literatura, teatro e economia política me instigaram a fazer minha monografia [...] Tivemos a oportunidade de vivenciar experiências maravilhosas com teatro invisível, teatro fórum, místicas. (Kedma Muriel, turma 3).

O tema da minha monografia surgiu através dos estudos e experiências vivenciadas nas aulas das aulas de linguagens. Mais vale salientar que os projetos de extensão nos quais tive a oportunidade de participar também colaboraram. [...] No Pibid trabalhei bastante sobre linguística no qual me levou a realizar análise do discurso crítica de músicas sertanejas de raiz e universitária. Mas o Terra em Cena também me ajudou no desenvolvimento da pesquisa, porque, nesse período, nós educandos da LEdoC trabalhávamos com um grupo de jovens da comunidade onde formamos um grupo de teatro chamado “Arte e cultura em movimento” [...] no qual a pesquisa se realizou. (Gilberto Galhardo, turma 2).

A partir das experiências proporcionadas por esses dois coletivos [Terra em Cena e VSLT] eu tive a certeza que o teatro político era o instrumento certo e eficaz para eu compreender a questão racial e assim poder interferir e propor mudanças na minha realidade. O Programa de Educação Tutorial também fundamental [...] Cabe ressaltar que primeiramente fui questionada pela minha realidade, a partir do momento que os problemas sociais, classe e raça, não me pareciam mais naturais que resolvi me informar. (Cláudia Ribas, turma 8).

O tema da minha monografia se deu pela observação, e já estava como docente na escola que fiz a pesquisa, do (Des)Interesse dos estudantes, o jogo da palavra de dupla interpretação se deu a partir da extensão com o teatro, considerando que, quando utilizávamos o teatro como linguagem os estudantes da escola sentiam-se interessados, quando voltávamos com as aulas “tradicionais” ocorria um desinteresse. Resultado, o desinteresse se dava a partir da abordagem metodológica das aulas. (Paulo Xavante, turma 2).

Nesse contexto, percebemos a necessidade de organizar eixos de pesquisa para potencializar o desenvolvimento do trabalho integrado entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Até o presente momento, organizamos quatro eixos de pesquisa, a saber: “Arte, Política e Ideologia Documentário”, “Questão agrária e Educação do Campo”; “Formas e movimentos do teatro político”; “Teatro como prática pedagógica na educação do campo”.<sup>13</sup>

O vigor dos eixos de pesquisa foi se forjando a partir da cultura do incentivo ancorada na disponibilidade dos membros mais experientes do grupo em escreverem com e/ou orientarem os trabalhos das gerações mais jovens. O trabalho coletivo de produção de conhecimento se reflete num conjunto plural trabalhos dos membros do Terra em Cena: 12 artigos (2013-2019), um relatório de pós-doutorado (2017), 6 teses (2009-2019), 18 dissertações (1995-2019) e 4 monografias de especialização (2012-2014), 10 trabalhos de conclusão de curso pela UnB (2007-2019) e 2 trabalhos de conclusão de curso pela UFPI (2019).<sup>14</sup>

Para se ter uma ideia do crescimento exponencial ao longo da trajetória do Terra em Cena, e da força do processo coletivo de pesquisa, mencionamos que de 2013 a 2018 tivemos 6 artigos publicados em periódicos, ao passo que, em 2019, essa quantidade dobrou: dos doze artigos, apenas três são de autoria individual, e desses dois foram publicados nos primeiros anos do Terra em Cena. Tal dado, somado à observação do enfoque teórico-metodológico das pesquisas e à presença das vozes dos movimentos sociais em vários desses estudos, evidencia o esforço persistente dos trabalhadores do Terra em Cena em vivenciar a constituição de uma intelectualidade coletiva e engajada.

No conjunto das publicações, dois objetos principais são recortados: de um lado, nossa própria experiência nos processos de ensino e extensão, em rede e na LEdoC, permeados pelas oportunidades e limites do regime de alternância; de outro lado, o esforço de interpretação dada realidade de nosso tempo, nos posicionando e interpretando a história.

13 Para conhecer as ementas dos eixos de pesquisa, deve-se consultar o Blog do Terra em Cena (<http://terraemcena.blogspot.com>) e ou o diretório do Terra em Cena junto ao CNPq.

14 Informações complementares sobre os textos podem ser encontradas no Blog do Terra em Cena (<http://terraemcena.blogspot.com>). Os artigos encontram-se publicados em revistas de artes cênicas, interdisciplinares e da área de Linguagens, tais como as Revistas Sala Preta, Urdimento, Revista Brasileira dos Estudos da Presença, Conhecer e ConSenso.

Esse material, que frequentemente dialoga com as pesquisas estéticas do grupo, que resultam em produções audiovisuais e teatrais, complementa as referências epistemológicas e metodológicas para cursos e aulas ministradas pelos membros do Terra em Cena na LEdoC, e são os próprios, no caso das produções audiovisuais teatrais, o resultado da interdisciplinaridade com a qual do Terra em Cena visa contribuir. Sobre isso, o egresso Lian Gomes, da turma 8, comenta:

[...] Nas disciplinas da área de Linguagens talvez a nossa maior experiência interdisciplinar esteja impressa no trabalho que envolve teatro e audiovisual, como exemplo cito os cinco episódios do programa Revoluções divulgado no youtube pelo Terra em Cena.

Consonante com a resposta de Lian Gomes, Carina Lurdes, da turma 1, apresenta a interdisciplinaridade como uma tentativa presente e um desafio anunciado desde o início do curso:

Na experiência do curso tivemos alguns exemplos do que é possível integrar, como os seminários que permitiam discutir a formação interdisciplinar, algumas disciplinas que experimentaram fazer trabalhos conjuntos no campo da estética, arte, teatro, música, literatura. Mas penso que fez falta um conteúdo mais focado, que se aproximasse ainda mais da prática educativa em si, que permitisse os estudantes aprenderem sobre métodos possíveis de colocar em prática na sala de aula, além de avançar sobre outros aspectos como as artes visuais, a dança, e a própria fusão das linguagens.

Já Amanda Fontes e Laura de Carvalho, das turmas 2 e 4, respectivamente, focalizam suas respostas nos êxitos de tessitura da interdisciplinaridade, nos primeiros anos do curso.

Uma formação de professores que possibilita a esses profissionais já se formarem com uma base totalmente estruturante na interdisciplinaridade, na qual possibilita uma profunda compreensão da conectividade entre os conteúdos, a realidade dos sujeitos em formação e da complementariedade das disciplinas. (Amanda Fontes).

As aulas de produção textual, teatro, literatura, música, e outras andam juntas e no curso os professores souberam integrar essas disciplinas nos mostrando os caminhos que os discentes deviam seguir para ter essa leitura mais complexa e ampla no meio social. Acredito que essa integração é eficaz. (Laura de Carvalho).

Cabe salientar que a perspectiva de atuação coletiva do Terra em Cena produz consequências ampliadas para outras universidades e LEdoCs, como é o caso da LEdoC da UFPI, de Bom Jesus (município sul piauiense), que, por meio do Projeto de Extensão Cenas Camponesas, integra a Rede Terra em Cena e agrega – ao panorama de produção científica sobre teatro político, vídeo popular e educação do campo do Terra em Cena – artigos, iniciações científicas e TCCs. Tais pesquisas têm acrescentado indagações e interfaces novas no trabalho de pesquisa do grupo, requerendo uma provável ampliação de suas linhas de pesquisa. Essa exigência decorre das aproximações entre agroecologia e cultura, que emerge como necessidade dos estudantes camponeses da LEdoC no contexto de fronteira agrícola do sul do Piauí, a partir de mediações teatrais de denúncia da relação deletéria “sociedade (capitalista) – natureza (chamada agronegó-

cio)” e de anúncio de modo de vida camponeses ecologizados, alternativos à mercantilização da vida, na forma, por exemplo, de impérios agroalimentares.

O trabalho do Terra em Cena junto à UFPI, por meio do projeto Cenas Camponesas, também influenciou a especialização em educação do campo dessa universidade, tanto na criação da disciplina Teatro do Oprimido e Educação do Campo, como no fortalecimento da linha de pesquisa que vincula cultura e educação popular, junto a qual, atualmente, existem duas monografias em processo de elaboração.

## 6. Considerações finais

Na articulação entre as dimensões do ensino, pesquisa e extensão da área de Linguagens da LEdoC podemos destacar que, em grande parte dos casos, os processos de pesquisa estão intrinsecamente articulados ao ensino e às ações de extensão que os estudantes desenvolvem em Tempo Comunidade que, por sua vez, estão vinculadas às dimensões formativas do curso, de inserções orientadas na escola e na comunidade (IOC e IOE).

Como a área de Linguagens é constituída por dois campos de conhecimento, podemos notar nos depoimentos dos egressos que, se nem sempre existe a materialização do trabalho conjunto de todo o corpo docente e disciplinas da área, por outro lado, entre as disciplinas da área existem interfaces, como no caso do teatro e audiovisual, que se agregam e potencializam como trabalho do programa de extensão e grupo de pesquisa Terra em Cena.

Cabe destacar, positivamente, o esforço que os docentes da área e professores colaboradores do curso tiveram, no decorrer dos anos, para ofertar cursos de especialização e extensão oportunizando aos egressos uma possibilidade de aprofundamento dos estudos, como nos casos do curso de pós-graduação Lato Sensu “Educação e Linguagens nas escolas do campo” ofertado pelo Programa de Pós-Graduação (PPG) em Literatura, coordenado pela professora Ana Laura dos Reis Corrêa, em parceria com a Faculdade UnB Planaltina e com a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), o curso de especialização Lato Sensu Residência Agrária: Matrizes produtivas da vida no campo” coordenado pelo professor Rafael Litvin Villas Bôas, e ofertado pelo PPG em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da FUP, e o curso de especialização em Língua Portuguesa aplicado ao ensino básico, coordenado pela professora Rosineide Magalhães, ofertado pelo PPG em Linguística, do Instituto de Letras da UnB.

Além dos cursos de especialização, vários docentes da LEdoC atuam em programas de pós-graduação da Universidade de Brasília e de outras universidades, em amplo leque de linhas de pesquisa, o que permite aos egressos da graduação a oportunidade de continuidade de estudos. Na UnB, docentes da área de Linguagens do curso atuam no PPG em Artes Cênicas, do Instituto de Artes, no PPG em Linguística e no PPG em Literatura do Instituto de Letras, e docentes de outras áreas do curso atuam no PPG em Meio Ambiente e Desenvolvimento do campus de Planaltina, na linha de Educação do Campo do PPG em Educação, no PPG em Direitos Humanos do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, no PPG em Povos Tradicionais e Sustentabilidade (FUP/CDS/FE). Em vários desses programas temos egressos da LEdoC que cursaram ou estão cursando mestrado e, em menor escala, doutorado.

Além disso, no decorrer dos anos a área de Linguagens vem realizando uma série de iniciativas de extensão com o intuito de socializar o debate que desenvolve nos componentes disciplinares, estimular a ampliação da demanda pelo vestibular da LEdoC e pela área de habilitação em Linguagens, e potencializar as articulações com as escolas públicas de redes municipais e estaduais de ensino. Podemos citar, como exemplo: duas iniciativas de extensão coordenadas pela professora Eliene Novaes, o curso de extensão do Residência Agrária Jovem, que possibilitou articular o debate da formação da juventude com os temas de ação do programa Terra em Cena e o Curso de Extensão de Formação de professores das escolas do campo do Distrito Federal, no âmbito do Programa Escola da Terra do MEC, na perspectiva dos princípios da Educação do Campo, do teatro e do audiovisual, como instrumentos de formação de educadores do campo; o programa de extensão Laboratório de Educação e Comunicação Comunitária, coordenado pelo professor Felipe Canova Gonçalves; os simpósios anuais do grupo de pesquisa Literatura e Modernidade Periférica, coordenados pelos professores Ana Cotrim, Bernard Hess, Ana Laura dos Reis Corrêa, Alexandre Pilati e Deane Costa; o projeto de extensão de Escolarização de Jovens e Adultos e o programa de extensão FUP nas Escolas coordenado pelo professor Djiby Mane; as oficinas abertas que o programa Terra em Cena realiza anualmente durante as edições da Semana Universitária; e as turmas e módulos de formação que a Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal tem realizado em universidades e comunidades do Distrito Federal, de Goiás e do Piauí.

## Referências

- BISPO, A. A. **A ficção e a confissão de Paulo Honório**: o significado da estrutura do romance “São Bernardo” de Graciliano Ramos. 2013. 60f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2013.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Literatura e formação da consciência**. Cadernos de Estudo ENFF. São Paulo: Escola Nacional Florestan Fernandes, 2007.
- CARVALHO, C. A. S. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo**: um estudo na perspectiva das representações sociais. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- CARVALHO, C. A.; MARTINS, A. A. **Práticas artísticas do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- CORRÊA, A. L. R.; HESS, B. H.; ROSA, D. S. **Caderno de literatura**: um percurso de formação em literatura na Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- COUTINHO, A. C. D. **O uso do audiovisual no ensino de história**: desafios, potencialidades e limites na escola da comunidade de São José, Cavalcante-Goiás. 2018. 67f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2018.

- FERREIRA, N. J. **Arena conta Zumbi, perspectivas do teatro político na década 1960**. 2014. 48f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2014.
- FROZZI, M. L. **Teatro e Formação: a experiência do grupo Peça pro Povo**. 2011. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2011.
- GARCIA, K. M. L. **A formação da consciência política e o trabalho teatral**. 2013. 76f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2013.
- GODÓIS, A. **As canções cantadas no Acampamento Heranças de Adão Preto, em Julho de Castilhos, pelas pessoas que tocam violão ou outros instrumentos**. 2011. 77f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2011.
- GONÇALVES, F. C. **Linguagem Audiovisual e Educação do Campo: práxis e consciência política em percursos audiovisuais**. 2019. 290f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Comunicação, Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, 2019.
- GOUVÊIA, L. **Desafios organizativos da luta quilombola: a construção do poder popular**. 2018. 130f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2018.
- GUDINHO, M. L. M. **A folia de São Sebastião no Povoado São José em Cavalcante - Goiás: Uma experiência em letramentos múltiplos**. 2017. 52f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2017.
- LOOP, C. M. **A dimensão educativa da arte na escola do campo Iraci Salete Strozak em território da luta pela terra**. 2013. 81f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2013.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-61.
- PEREIRA, G. G. **Indústria cultural: a influência da cultura de massa nas músicas ouvidas pelos jovens do assentamento Virgilândia Município de Formosa-GO**. 2013. 55f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2013.
- PEREIRA, L. **Teatro como ferramenta de formação política para as integrantes do grupo de teatro MMC: resistência e arte**. 2011. 50f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2011.
- PRANKE, I. E. **A utilização do audiovisual pela Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa e suas implicações**. 2011. 56f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2011.
- ROSÁRIO, F. F. **Teatro do Oprimido e o Processo de Formação Política: estudo de Caso sobre o coletivo Arte e Cultura em Movimento**. 2013. 96f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2013.

ROCHA, L. C. P. **Trabalho Teatral: uma mediação para formação política e organização social.** 2013. 72f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2013.

SANTOS, C. R. **Teatro e questão racial: experiência em construção do coletivo Vozes do Sertão Lutando por Transformação.** 2018. 78f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2018.

SANTOS, J. B.. **História e desafios do MST do DF e Entorno.** 2017. 45f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2017.

SANTOS, R. G. **Teatro Político como luta emancipatória das comunidades tradicionais.** 2018. 87f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2018.

SOTTILLI, T. **Mística e arte nos processos de formação do IEJC.** 2011. 87f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2011.

SOUSA, R. M. de. Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p. 275-288.

SOUSA, A. F. **Semeadores 2003 a 2013: análise do processo de lutas e formação por meio do trabalho com a linguagem teatral.** 2013. 98f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2013.

TORRES, S. C. **Documentários no Território Kalunga: análise dos filmes *Entre Vãos e Império e suas Raízes*.** 2014. 98f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FACULDADE UNB PLANALTINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo.** Planaltina, DF: UnB/FUP 2019.

VILLAS BÔAS, R. L.; BASTOS, M. D.; CORRÊA, A. L. R.; CASTRO, D. M. F.; HESS, B. H.; BORGES, R. A. Estética e Educação do Campo: movimentos formativos na área de habilitação em Linguagens da LEdoC. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 179-210.

XAVIER, P. **(Des)Interesse Escolar do Estudantes do Colégio Estadual Vale da Esperança.** 2013. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2013.

# Sobre os autores

## **Adriana Gomes Silva**

Graduada em Licenciatura em Educação do Campo (2017), Mestra em Educação (2019) pela Universidade de Brasília (UnB). Integra a coordenação pedagógica do programa de extensão e grupo de pesquisa Terra em Cena. E-mail: dricacaliandra@gmail.com

## **Cássia Ferreira Miranda**

Doutora em Teatro, licenciada em História e Pedagogia, é professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no curso de Licenciatura em Educação do Campo. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Artes - GEPHEA/UFT/CNPq e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação - GPAVE/UFT/CNPq. E-mail: cassiamiranda@mail.uft.edu.br

## **Cícero da Silva**

Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e professor adjunto da mesma instituição, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) e no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música. Atua nas áreas de Linguística Aplicada e Educação do Campo/Pedagogia da Alternância. E-mail: cicolinas@uft.edu.br

## **Eliene Novaes Rocha**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Doutora em Educação pelo PPGE/FE/UnB, Pós-Doutoranda pela Universidade de Barcelona (ES). Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB), onde atua no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Coordena o Programa de Pesquisa intitulado Portal dos Fóruns EJA do Brasil. Integra a coordenação pedagógica do programa de extensão e grupo de pesquisa Terra em Cena. É membro do Projeto de Extensão Mulheres na Ciência. E-mail: elienenrocha@gmail.com

## **Gustavo Cunha de Araújo**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Câmpus de Marília/SP. É professor da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Tocantinópolis, no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: gustavo.araujo@uft.edu.br

## **Helena Quirino Porto Aires**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). Graduação em Licenciatura em Biologia pela UFT. Tem experiência na área de Educação da Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino

Superior e Gestão Escolar. É professora assistente no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFT, Câmpus de Arraias. E-mail: hequirino.uft@uft.edu.br

### **Juliane Gomes de Sousa**

Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente é professora efetiva da UFT/de Tocantinópolis - Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educacional (GEPPE), e membro da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC). E-mail: juliane1@uft.edu.br

### **Joedson Brito dos Santos**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT) com estágio Pós-doutoral na Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa. E-mail: jbsantus@uft.edu.br

### **Kelci Anne Pereira**

Graduada em Pedagogia e Comunicação (2004; 2016). Mestre em educação (2011) e doutora em Educação (2015). Docente da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Participa da coordenação do Núcleo de Agroecologia e Artes do Vale do Gurguéia (UFPI), do Núcleo Pesquisas e Estudos com Comunidades Camponesas (UFPI) e do Programa e Grupo de Pesquisa Terra em Cena (UnB). Coordenadora do Projeto de Extensão Cenas Camponesas. E-mail: kelcipereira@gmail.com

### **Lisiane Costa Claro**

Doutora em Educação Ambiental, licenciada em História e Pedagogia. Professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS/UFT). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Artes - GEPHEA/UFT/CNPq. Atua na área da Educação, nas linhas de Educação Popular, Ambiental e do Campo; História Oral; Ensino de História e Formação Pedagógica. E-mail: lisiane.claro@uft.edu.br

### **Luiz Bezerra Neto**

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor associado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação (RECE) e da Revista de Educação (REVEDUC). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC). E-mail: lbezerra.ufscar@gmail.com

### **Mara Pereira da Silva**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestra em Música pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Música pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora da

UFT, coordenou o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) no Curso de Educação do Campo: Artes e Música, Câmpus de Tocantinópolis. Atualmente desenvolve pesquisa interdisciplinar envolvendo a Literatura, o ensino de música e povos indígenas. E-mail: maramusic.uft@uft.edu.br

### **Milena dos Santos**

Graduada em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da UFT. É bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: milenasantos11@uft.edu.br

### **Rafael Litvin Villas Bôas**

Graduado em Jornalismo (2001), Mestre em Comunicação Social (2004), Doutor em Literatura (2009) pela Universidade de Brasília (UnB) e pós-doutor em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado da UnB. Leciona na área de Linguagens da Educação do Campo e nos programas de pós-graduação em Artes Cênicas e Mestrado Profissional em Artes da UnB, e no programa Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe (Unesp/ENFF). Coordena o grupo de pesquisa e programa de extensão Terra em Cena. E-mail: rafaellvboas@gmail.com

### **Regina Vieira de Souza**

Estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Tocantinópolis e pesquisadora de Iniciação Científica (PIBIC/UFT). E-mail: reginavivi97@gmail.com

### **Renata Lopes Cipriano Guimarães**

Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, Licenciatura em andamento em Letras – Português, especialista em Libras, especialista em Gestão Escolar com ênfase em supervisão e orientação. Atua como professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no curso de Educação do Campo. É Membro do grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Artes – GEPHEA/UFT/CNPq. E-mail: renatacipriano@uft.edu.br

### **Tássia Martins Cipriano**

Licenciada em Educação do Campo, com habilitação em Artes e Música, licenciada em Letras - Libras, especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Intérprete de LIBRAS no Instituto Federal do Tocantins – IFTO. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Artes – GEPHEA/UFT/CNPq. E-mail: tassiacipriano@hotmail.com

