

## A Pedagogia da Alternância e o desenvolvimento territorial na Comunidade Quilombola Mumbuca atendida pela LEdoC de Tocantinópolis – TO

 Nara Lopes de Melo<sup>1</sup>,  Mônica Castagna Molina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação – Semed. R. Pe. Franco s/nº, Ed. D. Franco, 1º andar, s. 104. Balsas - MA. Brasil.

<sup>2</sup> Universidade de Brasília – UnB. Faculdade UnB Planaltina.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: narah01@gmail.com*

**RESUMO.** O presente artigo apresenta um recorte da fundamentação teórica inicial de uma pesquisa que analisa como a Pedagogia da Alternância, proposta pela LEdoC/TOC, contribui para o fortalecimento territorial e a afirmação da identidade quilombola na Comunidade Mumbuca. A base de fundamentação teórica e metodológica é o materialismo histórico-dialético, nas categorias: historicidade, totalidade, contradição e mediação. A discussão sobre território e desenvolvimento territorial é realizada a partir de autores que desenvolveram e refinaram esse debate, como Raffestin (1993) e Saquet (2017), que constroem o conceito de território na perspectiva social e como produto de contextos históricos. Para compreensão e construção a respeito da Educação do Campo e LEdoC, usa-se Caldart (2010, 2011), Kolling, Nery e Molina (1999), Molina e Hage (2015, 2016), Molina e Jesus (2004), Molina e Sá (2011), Pereira (2019), C. A. Santos (2009), entre outros. A Pedagogia da Alternância é abordada por Begnami (2006, 2019), Gimonet (2007), Nosella (2014, 2020), Queiroz (2004), S. P. Santos (2012), entre outros. Deve-se salientar que os resultados demonstram que a LEdoC/TOC, como intencionalidade do currículo, contribui, de forma significativa, para a formação de identidade do sujeito, como também, o pertencimento ao território e a cultura quilombola.

**Palavras-chave:** educação do campo, pedagogia da alternância, LEdoC, desenvolvimento territorial.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 7	e14400	10.20873/uft.rbec.e14400	2022	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	--------------------------	------	-----------------



## **The alternance pedagogy and the territorial development in the Quilombola Community Mumbuca served by the LEdoC of Tocantinópolis – TO**

**ABSTRACT.** This article presents an excerpt of the initial theoretical foundation of a research that analyzes how the Pedagogy of Alternation, proposed by the LEdoC/TOC, contributes to the territorial strengthening and affirmation of the quilombola identity in the Mumbuca Community, from the participation of part of its members in the course. The theoretical and methodological basis is Historical-Dialectical Materialism, in the categories: historicity, totality, contradiction and mediation. The discussion on territory and territorial development is based on authors who developed and refined this debate, such as Raffestin (1993) and Saquet (2017), which aims to construct the concept of territory in the social perspective and as a product of historical contexts. To understand on Rural Education and LEdoC were used Caldart (2010, 2011), Kolling, Nery and Molina (1999), Molina and Hage (2015, 2016), Molina and Jesus (2004), Molina and Sá (2011), Pereira (2019), C. A. Santos (2009), among others. The Pedagogy of Alternation is addressed by Begnami (2006, 2019), Gimonet (2007), Nosella (2014, 2020), Queiroz (2004), S. P. Santos (2012), among others. It should be noted that the results demonstrate that LEdoC/TOC, as a curriculum intention, contributes significantly to the formation of the subject's identity, as well as belonging to the territory and the quilombola culture.

**Keywords:** rural education, alternance training, LEdoC, territorial development.

## **La Pedagogía de la Alternancia y el desarrollo territorial en la Comunidad Quilombola de Mumbuca atendida por el LEdoC de Tocantinópolis – TO**

**RESUMEN.** Este artículo presenta un extracto de la fundamentación teórica inicial de una investigación que analiza cómo la Pedagogía de la Alternancia, propuesta por LEdoC/TOC, contribuye al fortalecimiento territorial y afirmación de la identidad quilombola en la Comunidad Mumbuca. La base teórica y metodológica es el Materialismo Histórico-Dialéctico, en las categorías: historicidad, totalidad, contradicción y mediación. La discusión sobre territorio y desarrollo territorial se realiza a partir de autores que desarrollaron y afinaron este debate, como Raffestin (1993) y Saquet (2017), y que pretende construir el concepto de territorio desde la perspectiva social y como producto de contextos históricos. Para entender y construir sobre la Educación Rural y LEdoC, Caldart (2010, 2011), Kolling, Nery y Molina (1999), Molina y Hage (2015, 2016), Molina y Jesus (2004) Molina y Sá (2004) son 2011), Pereira (2019), C. A. Santos (2009), entre otros. La Pedagogía de la Alternancia es abordada por Begnami (2006, 2019), Gimonet (2007), Nosella (2014, 2020), Queiroz (2004), S. P. Santos (2012), entre otros. Vale la pena señalar que los resultados demuestran que LEdoC/TOC, como intención curricular, contribuye significativamente a la formación de la identidad del sujeto, así como la pertenencia al territorio y la cultura quilombola.

**Palabras clave:** educación de campo, pedagogía de la alternancia, LEdoC, desarrollo territorial.

## Introdução

O texto apresenta um recorte da pesquisa inicial que analisa as contribuições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), *Campus* de Tocantinópolis (TO), para o desenvolvimento territorial da Comunidade Quilombola Mumbuca, localizada no município de Mateiros (TO). Para uma melhor compreensão a respeito da temática que se discute em um trabalho de pesquisa de cunho acadêmico, é necessário, antes de tudo, uma discussão teórico-conceitual, já que teoria, conceitos e métodos são heranças científicas fundamentais para nos auxiliar na reflexão espaço-temporal em qualquer período histórico.

Nesse sentido, visamos apropriar da história do ensino em alternância para construir os elementos que norteiam o debate sobre a Educação do Campo. Pois é nessa conjuntura metodológica de ensino que os sujeitos do campo conseguem acessar a educação que dialoga com suas especificidades. O objetivo inicial da pesquisa é analisar as contribuições advindas da Pedagogia da Alternância, materializada pelo curso de LEdoC da UFNT (anteriormente Universidade Federal do Tocantins – UFT), para promoção do desenvolvimento territorial da referida Comunidade. Para isso, é necessário compreender como a Pedagogia da Alternância contribui para o desenvolvimento territorial e de identidade.

A pesquisa tem cunho qualitativo e com base epistemológica e filosófica no materialismo histórico-dialético (MHD). Marconi e Lakatos (2008) consideram que é um método dinâmico de interpretação e de totalidade real a forma de pesquisa que considera os fatos parte integrante dos contextos sociais, políticos e econômicos destinados a um estudo qualitativo. Considerando a ideia de Richardson (2007), sobre a utilização do método qualitativo, podemos defini-la como uma pesquisa que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de meios estatísticos na análise dos dados.

Nessa perspectiva, são elencados aqui autores que discutem a temática: o conceito de território, o desenvolvimento e a identidade territorial, apontados como fruto de contextos históricos e em uma totalidade. A partir disso, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo com base epistemológica e filosófica no MHD, buscando as categorias de análise contradição, mediação, totalidade e historicidade, as quais permeiam toda a estrutura do texto, atuando como base e sustentação.

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

No materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade. Se um objeto do pensamento é mantido isolado, ele se imobiliza no pensamento, é apenas uma abstração metafísica. Porém, a abstração é uma etapa intermediária que permite chegar ao concreto; dessa maneira, aquele que procura captar o real sem ter passado pela abstração não é capaz de captar o essencial, o concreto, mantém-se no superficial, no aparente. A aparência é um reflexo da essência, da realidade concreta; o reflexo é, pois, transitório, fugaz e pode ser facilmente negado, superado pela essência. (Masson, 2007, p. 109).

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

## **Universo da pesquisa**

A pesquisa terá como universo o curso de LEdoC da UFNT de Tocantinópolis e um dos territórios em que o curso se materializa, a Comunidade Quilombola Mumbuca. A existência do curso na microrregião chamada Bico do Papagaio pode ser considerada como materialização das lutas e das resistências das organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo do estado do Tocantins.

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

Ao realizar um trabalho ou uma pesquisa junto aos sujeitos ativos e participativos nas lutas dos movimentos sociais, podemos perceber a dimensão educativa, de transformação e até mesmo de perspectiva sobre si, como também, da realidade a qual estão inseridos. Essa é uma das características e reflexões da Educação do Campo “na dimensão educativa das práxis política e social. Retomando a centralidade do trabalho, da cultura, da luta social, enquanto matrizes educativas da formação do ser humano” (Almeida, 2016, p. 25).

A criação e a existência da LEdoC de Tocantinópolis é a territorialização de um projeto social, como também de uma longa trajetória desenvolvida na perspectiva da Educação do Campo. Como projetos de formação continuada, para educadores que trabalhavam no campo, e que eram expostos há diversos entraves muito comuns das políticas locais, por exemplo, a permanência dos profissionais que não eram do quadro de carreira da rede de ensino.

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

Em 2009, a então Universidade Federal do Tocantins (UFT)<sup>i</sup> – *Campus* de Tocantinópolis, aprova e concretiza uma pós-graduação em nível de especialização e aperfeiçoamento voltada para a Educação do Campo. O público-alvo do curso seria os profissionais da educação vinculados ao Projovem Campo – Saberes da Terra. Posteriormente à realização de projetos, como o citado anteriormente, eventos para debates e documentos, como a I Conferência do Fórum de Educação do Campo do estado, começa-se a idealizar a implantação de uma LEdoC na UFT de Tocantinópolis, que passaria a ser UFNT. Esta se inicia a partir do Edital Sesu/Setec/Secadi nº 2/2012, lançado pelo Ministério de Educação (MEC), e é criada pela Resolução nº 10, do Conselho Universitário (Consuni), em 25 de setembro de 2013.

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

I Conferência Estadual de Educação do Campo em 2013 para construir o curso em Tocantinópolis. (Almeida, 2016, p. 47).

A respeito da habilitação do curso, a UFT propôs, no projeto inicial, para a área de Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música. Porém não houve um alinhamento de ideias dentro do *campus* para escolha e definição curricular (Almeida, 2016, p. 46). Dessa forma, a escolha final foi a habilitação do curso em Artes e Música, que é inovadora entre os demais 42 cursos de LEdoC.

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

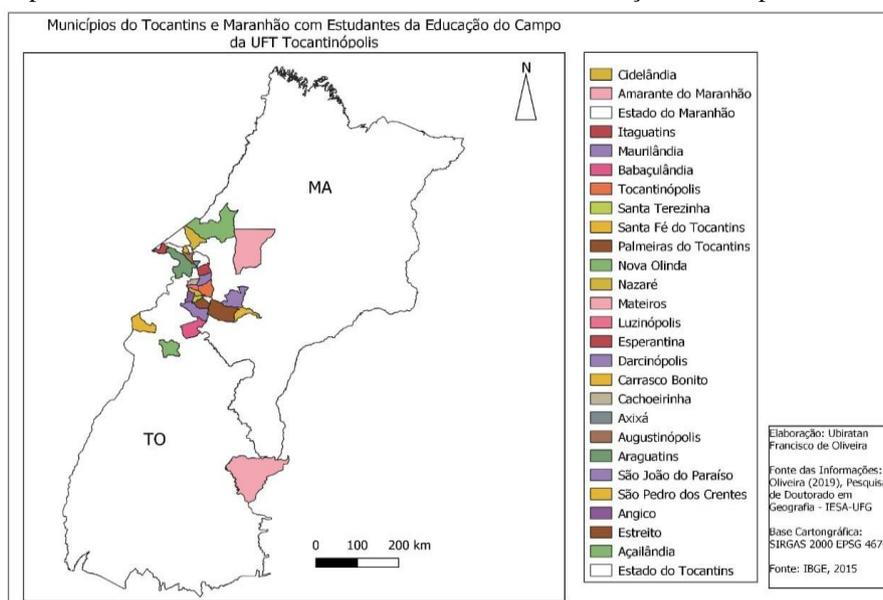
Temos de enfatizar a participação e a contribuição dos movimentos sociais que atuam nessa região, desde a proposição, a implantação e a condução dos projetos que foram destacados e concretizados até a implantação do curso em nível de graduação voltado para formação de educadores para a Educação do Campo. A LEdoC de Tocantinópolis teve sua primeira turma no ano de 2014, outra em 2015 e mais duas em 2016 (Miranda & Cover, 2016, p. 89), e possui atualmente três turmas de egressos.

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

Nessa realidade e contexto, os movimentos sociais buscavam construir uma Educação do Campo voltada para uma política pública de educação e para uma educação de qualidade. Teve participação nos processos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Alternativas para a Pequena Agricultura no Tocantins (APA-TO) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR) (Almeida, 2016).

Para pesquisar sobre as contribuições da LEdoC a partir da proposta pedagógica (que funciona em alternância nos espaços e tempos universidade e comunidade), nos territórios das comunidades que frequentam o curso, decidimos pelo Quilombo Mumbuca como segundo espaço de pesquisa. Uma comunidade que possui egressos do curso em atividade na localidade. Na figura a seguir, destacamos os municípios da LEdoC (Tocantinópolis), ao norte, na microrregião chamada Bico do Papagaio, e Mumbuca (Mateiros), a leste, ambos no estado do Tocantins. Os municípios estão há uma distância de aproximadamente 830 km, de acordo com o *Google Maps*.

Figura 1 – Municípios do Tocantins e Maranhão com estudantes da Educação do Campo da UFT Tocantinópolis.



Fonte: Adaptado de U. F. Oliveira, 2020, p. 275.

A Comunidade Quilombola Mumbuca (rodovia TO-110), localizada no município de Mateiros, que faz parte da microrregião chamada Jalapão. Está inserida na região do leste do estado, formada pelo Parque Estadual do Jalapão e uma área de preservação ambiental (APA), distribuídos pelos municípios de Mateiros, São Félix do Tocantins, Novo Acordo e Ponte Alta.

Mumbuca é uma comunidade pequena — em torno de 60 famílias e 400 habitantes —, isolada e de difícil acesso, localizada em um parque estadual. Região que tem ganhado notoriedade no cenário nacional devido a sua potencialidade turística. Entretanto as populações locais convivem há gerações com a ausência de infraestrutura básica, entre outros

direitos, situação comum para as comunidades quilombolas e a maioria da população residente na região.

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

A história relatada em alguns trabalhos acadêmicos é que a família que originou a comunidade migrou do estado da Bahia para o então estado de Goiás fugindo da escravidão, da seca e da fome. Encontraram, no território que atualmente é o Mumbuca, indígenas que estavam de passagem, começaram a se relacionar e decidiram permanecer no lugar. Coincide com relatos do ciclo do ouro do século XVII, sobre a existência de grupos indígenas na região (R. C. Santos, 2020, p. 18).

A comunidade além de estar na região do Parque Estadual do Jalapão, que legalmente proíbe algumas atividades, está localizada na destacada região chamada de Matopiba, anacrônico formado das iniciais dos estados do Maranhão, do Tocantins, do Piauí e da Bahia. Dessa forma, Mumbuca faz parte de uma região de extensão agrícola e de um parque estadual, região que desenvolve atividades econômicas vinculadas ao turismo e a fronteira agrícola do Matopiba.

A Comunidade Mumbuca foi reconhecida pela Fundação Palmares em 2006. É uma comunidade conhecida, principalmente, por ser pioneira na utilização do capim dourado para uso e confecção de artesanatos, bijuterias, entre outros, reconhecidos no Brasil e exterior. Um fator interessante é que a vegetação chamada popularmente por capim dourado (*Syngonanthus nitens*) é peculiar de campos úmidos e veredas, localizados em alguns locais do Centro-Oeste, do Tocantins e da Bahia.

Mumbuca realiza anualmente, no período anterior à colheita do capim dourado, um evento chamado Festa da Colheita:

A Festa da Colheita acontece desde 2008 no povoado Mumbuca (Mateiros/TO) em data que antecede ou no início do manejo sustentável do Capim Dourado, matéria prima do artesanato local, que é a principal fonte de renda da comunidade. Nesse evento acontece o planejamento da comunidade para a realização da colheita no campo, apresentações artísticas e atividades culturais de integração com as comunidades vizinhas. (Bonilla et al., 2018, p. 253).

Podemos destacar também a viola do buriti, instrumento musical criada pela comunidade e repassada por gerações, que recentemente foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Todo o processo de idealização e tombamento foi realizado por meio da contribuição entre o docente Marcus Bonilla, alguns discentes da LEdoC de Tocantinópolis e o Grupo Quilombo Mumbuca de Pesquisa (GQPM), com base em uma pesquisa-ação participativa que originou a tese de doutorado do referido professor. O trabalho foi idealizado em função do tempo comunidade e a presença dos docentes nas comunidades.

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

A ação conjunta (academia e comunidade) para o tombamento, como também o resgate cultural, foi importante para a comunidade que se encontra disputando e dividindo seu território com distintas manifestações culturais e religiosas. Um exemplo é a territorialização da igreja protestante na Comunidade Quilombola Mumbuca e seu grupo musical, que utiliza diversos instrumentos utilizados. Dessa forma, algumas tradições, como a viola de buriti e a roda chata — uma tradição que envolve música, poesia e coreografia —, estavam perdendo espaço (Bonilla et al., 2018).

As práticas tradicionais desenvolvidas pelos sujeitos são questões particulares e intimistas da comunidade, não algo exposto e divulgado como atração turística. Entretanto a presença do turismo é algo cotidiano, considerando a existência de recursos e belezas naturais no território da comunidade, e sua exploração e uso turístico por alguns moradores, como também em função da Associação Capim Dourado do Povoado de Mumbuca, que possui um ambiente de exposição dos materiais confeccionados, constantemente visitado por turistas e indivíduos interessados nos produtos derivados do capim dourado.

## **Fundamentação teórica**

Para uma melhor compreensão a respeito da temática que discutimos em um trabalho de pesquisa de cunho acadêmico, é necessário, antes de tudo, uma discussão teórico-conceitual.

Nesse sentido, é necessário entender a história e o surgimento do ensino em alternância para construir os elementos que norteiam o debate sobre a Educação do Campo e a importância da Pedagogia da Alternância para essa modalidade de ensino. Ao compreender que é nessa proposta metodológica de ensino que os sujeitos do campo conseguem acessar e permanecer nos processos educativos regulares, que objetivam dialogar com suas particularidades, buscamos trabalhar, com autores que discutem a temática, o conceito de desenvolvimento territorial e apontar, como uma totalidade, espaços que determinados grupos sociais evoluem em seus diversos aspectos.

## **O campo e o desenvolvimento territorial**

Historicamente sabe-se que as populações que vivem no(do) campo em nível nacional convivem em um cenário de conflitos, diversidades e mudanças. Mudanças caracterizadas em função principalmente de planos desenvolvimentistas produzidos por grupos hegemônicos com a justificativa de desenvolver espaços que, para o capital e principalmente o agronegócio, são apresentadas como “atrasadas” e “não desenvolvidas”.

Na perspectiva das populações e comunidades do campo, pretendemos usar a nomenclatura e o conceito de camponês. Na literatura há correntes teóricas que discutem a questão do campesinato e diversas interpretações sobre a nova realidade do camponês no país.

O capitalismo é contraditório e, dentro do seu próprio sistema, são geradas relações não capitalistas, como “o aumento do campesinato na agricultura, no próprio processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção” (A. U. Oliveira, 2007, p. 11).

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

Para Teodor Shanin (2005), o “camponês é uma mistificação”, sendo ele, em qualquer parte do globo, gerado e influenciado pelo contexto histórico e a cultura na qual está inserido. Assim, “um camponês, não existe em nenhum sentido imediato e estritamente específico. Em qualquer continente, estado ou região, os assim designados diferem em conteúdo de maneira

tão rica quanto o próprio mundo” (Shanin, 2005, p. 1). Desse modo, podemos considerar o camponês como uma força de resistência perante o capitalismo, pelo simples fato de existir.

Como conceito de desenvolvimento, podemos destacar o de Caliari (2002, p. 27), que afirma que desenvolvimento “pode ser definido como um processo de transformações via realização de propostas, obtido mediante a participação efetiva da coletividade. ... o relacionamento entre sujeito, comunidade, cultura local e meio ambiente”. O referido autor salienta que a análise de desenvolvimento tende a ser de forma fragmentada e reduzida de conceitos que apontam para aspectos econômicos e espaços para novas análises sobre a conceituação da temática tem assegurado à construção de novas concepções e critérios. Segundo Caliari (2002), o desenvolvimento, para ser consistente, deve proporcionar oportunidades sociais e geração de renda sem deixar de assegurar a sustentabilidade e a conservação dos recursos naturais.

Assim, as identidades são construídas no território a partir das realidades e dos contextos, como também, pelos “processos culturais, políticos, ambientais e econômicos vinculados a uma problemática territorial de desenvolvimento de base local” (Saquet, 2017, p. 202). Nesse sentido, voltamos a afirmar a diversidade do camponês de acordo com suas realidades e contextos históricos de acordo com cada grupo.

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço. ... O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (Raffestin, 1993, p. 143-144).

Dessa forma, o território é produzido pelas relações de poder exercidas no espaço, um campo de poder sobre o espaço gera o território. Temos o território, como “formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimos de espaço humano, espaço habitado” (M. Santos, 1994, p. 16). O território do camponês apresenta características intrínsecas, e específicas, de um território produzido por tais agentes modeladores, que, também, divergem de acordo com as singularidades de cada grupo e características históricas.

Na concepção de A. U. Oliveira (1999), o território é uma produção contínua, derivado das múltiplas ações e lutas que a sociedade realiza no simples fato de existir. Segundo o autor,

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

Para A. U. Oliveira (1999), a construção do território sofre, ao mesmo tempo, ações de construção, destruição, transformação, assim como manutenção constante. Apresenta-se uma relação dialética e contraditória no que tange às relações de desenvolvimento da sociedade ou grupo social, embora esse desenvolvimento seja “desigual, simultâneo e combinado”. Surgem, assim, os conflitos, a luta pela terra, por seu território, que representa uma identidade construída por gerações.

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

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios. (Fernandes & Molina, 2004, p. 53).

Dessa forma, a Educação do Campo tem se apresentado de forma estratégica, como meio provocador para se pensar o campo brasileiro, como também um território teórico que apresenta uma perspectiva que difere da exposta pela agricultura latifundiária e pelo agronegócio. Apresenta o campo do pequeno agricultor camponês como espaço de desenvolvimento e produção, como território habitado e com distintas relações sociais e culturais.

## Educação do campo

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

A partir dos movimentos e das lutas originárias do campo, o camponês conseguiu se inserir no cenário político, principalmente por meio de ações coletivas. Traz-se assim, mudanças significativas, na luta por direitos. “A surpreendente novidade que o campo nos oferece hoje é a sua força de transformação política” (Balduino, 2004, p. 24). A partir do próprio movimento da realidade e da práxis, assim, “o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo” (Caldart, 2012, p. 548). A autora coloca o movimento social como educador e sujeito de práxis e que tem como matrizes formadoras, em função da combinação da luta, a organização coletiva, o trabalho, a cultura e a história.

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

Na literatura, encontramos diversos trabalhos que contribuem para a construção da história, contextualização e surgimento da Educação do Campo, desde a educação básica até a criação e a consolidação das licenciaturas, como fruto da luta e da resistência dos movimentos oriundos do campo. Podemos destacar as produções de Arroyo e Fernandes (1999), Brito (2017), Caldart (2010, 2011), Kolling, Nery e Molina (1999), Molina e Antunes-Rocha (2014), Molina e Hage (2015, 2016), Molina e Jesus (2004), Molina e Sá (2011), Pereira (2019), C. A. Santos (2009), S. P. Santos (2012), entre outras, que trazem aspectos de historicidade, idealização e materialização da Educação do Campo e das licenciaturas em Educação do Campo, bem como a importância dos movimentos sociais para o campo brasileiro e para a luta ao direito à educação, dentro de um contexto de disputa existente entre a agricultura camponesa e o capital, na figura principalmente do agronegócio.

A ideia de Educação do Campo é discutida inicialmente em 1997 com a realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado na Universidade de Brasília (UnB), idealizado e realizado pelo MST, que teve como parceiros a UnB, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

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

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

Os movimentos e as organizações sociais citados anteriormente, entre outros, foram protagonistas no processo de idealização, criação e espacialização da Educação do Campo. A partir das experiências e realidades vividas no campo, foram desenvolvidas uma diversidade de projetos em diferentes níveis de educação. Porém a luta pelo direito e pelo acesso não é somente à educação básica, como também à educação superior, com a implantação das licenciaturas em Educação do Campo, ligadas ao MEC, à Secadi, por meio da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

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

Em 2009, o MEC lança o Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril de 2009, chamando novas instituições de ensino superior para apresentarem projetos de cursos de LEdoC. Com esse edital de convocação, foi instituída a oferta da graduação em Educação do Campo em 32 universidades. Posteriormente, em 2012, o MEC lança o Edital Sesu/Setec/Secadi nº 2/2012, com a finalidade de aumentar a oferta de vagas e de cursos voltados para a formação de professores do campo. Momento em que a UFT inscreve projeto e consegue a implantação da LEdoC em dois *campi*: Tocantinópolis e Arraias. A LEdoC de Tocantinópolis é criada, dessa forma, por meio da Resolução nº 10, do Consuni, em 25 de setembro de 2013, na área de Códigos e Linguagens. É importante destacar que a UFT passou por um desmembramento de dois *campi*, Araguaína e Tocantinópolis, que passou a fazer parte da UFNT, criada pela Lei 13.856, de 8 de julho de 2019, com sede em Araguaína.

### **Pedagogia da Alternância**

A Educação do Campo desenvolve seu currículo e possui uma organização escolar, principalmente, desenvolvida pela alternância, que é um meio de incentivar e articular a realidade dos sujeitos que vivem no campo a ter acesso, e permanência, a educação. A forma de organização tem possibilitado e contribuído para a expansão da Educação do Campo, inclusive, em nível superior. Para entender a Pedagogia da Alternância é necessário fazer uma viagem no tempo e no espaço a fim de encontrar as raízes metodológicas que sustentam a Educação do Campo nos dias atuais.

Segundo alguns autores, como Begnami (2006, 2019), Gimonet (2007), Nosella (2014, 2020), Queiroz (2004) e S. P. Santos (2012), a Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1935 a partir da insatisfação de um grupo de agricultores com a educação do país, pois, na época, a educação francesa não atendia às especificidades do meio rural. Ainda segundo os autores mencionados, a experiência com a Pedagogia da Alternância passa a ser experimentada no Brasil em 1969 por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), que, a partir de suas ações, proporcionou a criação da Escola Família Agrícola Rural de Alfredo Chaves, a Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e a Escola Família Rural de Olivânia, no município de Anchieta. Segundo Pessotti (1978), as escolas Família Rural tinham, como objetivo principal, atuar sobre os interesses do homem do campo.

Para Nosella (1977) e Pessotti (1978), na época, a Pedagogia da Alternância significava conciliar o estudo com o trabalho na propriedade da família. Ao longo da implantação da alternância no Brasil, o método de ensino-aprendizagem, propiciou a criação de centenas de escolas famílias agrícolas (EFAs) e centros familiares de formação por alternância (Ceffas). Isso proporcionou o acesso dos povos do campo à educação básica, principalmente a cursos técnicos, voltados para o trabalho rural.

Nessa perspectiva, a proposta da Pedagogia da Alternância contribuiu para a criação do curso de Educação do Campo em instituições de ensino superior de todo o país. E, ao longo da criação e consolidação das licenciaturas em Educação do Campo, a alternância também proporcionou o acesso à educação superior de milhares de jovens e adultos que vivem no campo, pois permite que os sujeitos frequentem os cursos sem precisar abandonar a sua vida de trabalho familiar.

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

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

A “alternância deve ser pensada para além de uma proposta metodológica de ensino” (Aires, 2016, p. 55). Proposta que deve ser pensada de forma dinâmica e em movimento em seus espaços formativos (tempo escola e tempo comunidade), e suas complexas relações, que valorizam a diversidade e a identidade das comunidades oriundas do campo. “A proposta educacional da Pedagogia da Alternância contempla, respeita e valoriza os saberes em contextos socioculturais, considerando escola-família-comunidade como espaços de

produção, organização e articulação de conhecimentos, por meio dos instrumentos pedagógicos” (Aires, 2016, p. 54).

Essa proposta educacional, como define Aires (2016), é apontada como fundamental para a Educação do Campo por alguns autores como Begnami (2006), Gimonet (2007), L. H. Silva (2012), entre outros. Em todos os níveis de ensino, como o superior, e, em destaque, na pesquisa, as licenciaturas. A Pedagogia da Alternância tem concepções e princípios teórico-metodológicos que foram e estão em construção desde a sua origem e, nas licenciaturas em Educação do Campo, vem contribuindo para fundamentar a formação de educadores. Em uma perspectiva de formação de sujeitos que têm concepções de sociedade alinhadas com os pensamentos dos movimentos sociais fundantes da Educação do Campo.

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

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

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

Na perspectiva do ensino superior, podemos evidenciar o docente como

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

Segundo S. P. Santos (2012, p. 82), essa pedagogia tem agregado, de forma significativa, à formação de professores para as escolas do campo, pois permite o acesso dos discentes, que possivelmente não teriam permanência na conjuntura tradicional dos cursos de licenciaturas. “Essa pedagogia tem contribuído para a ressignificação de vários espaços e sujeitos do processo ensino-aprendizagem dentro da academia” (S. P. Santos, 2012, p. 82). Nesse contexto, o educador também tem papel ressignificado, não só ensina, é um sujeito que participa do processo e aprende junto com o educando. No decorrer do texto, apontamos que, apesar da singularidade existente na Educação do Campo, é possível notar também a diversidade nos territórios e comunidades, como, por exemplo, das comunidades quilombolas. Nesse sentido, é possível destacar a diversidade existente entre os distintos sujeitos, grupos e comunidades oriundos do Campo. A partir dessa percepção, faz-se necessário conhecer o que mudou na vida dos sujeitos do campo, bem como nas suas respectivas comunidades.

### **Licenciatura em Educação do Campo: um olhar para a formação de educadores**

Por se tratar de uma LEdoC, a pesquisa permeará e terá como foco a educação de nível superior na formação de educadores, fruto de uma política de incentivo para a formação de sujeitos que trabalharão em comunidades do campo, com uma proposta de ensino e de sociedade específica. E com princípios e concepções construídas através de experiências e lutas realizadas pelas organizações e movimentos sociais do campo.

Nessa perspectiva, podemos destacar o pensador italiano Antônio Gramsci (2001), que, em suas obras, aponta os intelectuais como um aspecto importante e estratégico dentro do contexto da luta de classes. Eles possuem funções essenciais dentro da sociedade para construir, fundamentar e perpetuar a hegemonia dominante ou promover e construir forças antagônicas. “A educação como um campo político, ou seja, espaço de disputa hegemônica para se definir em ações e direções, pode ser entendida como uma política pública social” (K. A. C. P. C. Silva, 2019, local. 5998).

Para S. P. Santos (2012), ao discutir a respeito de uma totalidade orgânica, afirma que o conhecimento está vinculado ao entendimento da realidade e em movimento. “A compreensão da realidade em Gramsci se dá mediante a compreensão dos problemas” (S. P. Santos, 2012, p. 128). Dessa forma, conhecimento da realidade é ter consciência dos problemas e suas

possíveis causas. E a coletividade é uma forma de resistência e ato político para promover uma busca de superação dos problemas sociais.

Desse ponto de vista, a formação dos intelectuais — principalmente o orgânico por toda a conjuntura social e fatores como a representatividade e a coletividade —, é uma questão-chave dentro de um contexto de disputa e resistência. Ao partir desses pontos levantados, podemos notar a importância da formação de educadores para a construção de uma nova visão de mundo, como também para a perpetuação da hegemonia vigente.

Os intelectuais orgânicos são fundamentais para a construção de uma sociedade que visa à conscientização política e de classe. Dessa forma, podemos considerar, ao trazer para o campo da educação, que políticas públicas de formação de professores são questões estratégicas tanto para a continuidade de ideologias hegemônicas como também para o crescimento de ideias divergentes. Assim, ou perpetuamos paradigmas hegemônicos, ou buscamos novos paradigmas.

Com relação à Educação do Campo e aos movimentos oriundos do campo, podemos observar como fruto do movimento de resistência o surgimento dos seus intelectuais orgânicos, como também dirigentes. Por isso, a importância dos cursos e das formações para a classe trabalhadora do campo, e devemos destacar, ainda, a importância do surgimento dos intelectuais, que não são somente individuais, porém, também, coletivos.

No que tange às licenciaturas em Educação do Campo e à formação de educadores, podemos apontar uma perspectiva formativa voltada para a concepção do ser humano, da função social da escola e de um paradigma de sociedade construído pelo coletivo, bem como uma proposta formativa de educadores com uma matriz ampliada e focada, entre outras questões, na relação teoria e prática. Movimento que possui, na alternância, um importante instrumento no processo formativo e que tem, nessa perspectiva, o educador como “aquele que se vê compelido a comprometer-se com a construção de um novo projeto de sociedade e de campo” (S. P. Santos, 2012, p. 82).

A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens. (Molina, 2019, local. 4012).

Temos a “Educação do Campo como práxis social instituída e instituinte do projeto de campo proposto” (Molina, 2019, local. 4031). Uma visão e um projeto apresentados pelos coletivos organizados com origem no(do) campo. Nessa perspectiva, as LEdoCs buscam promover uma

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

Busca-se uma formação que vise superar a visão fragmentada da produção do conhecimento. Almeja-se uma formação humana e humanizada, principalmente para o povo do campo. Nesse sentido, para Cruz (2012),

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

Uma das características importantes desse paradigma de educação é o destaque oferecido ao trabalho coletivo e à organicidade. Estes se referem à “necessidade do fazer junto, em uma interação dialógica, na qual as relações entre os diferentes segmentos são horizontais” (Pereira, 2019, p. 214).

Podemos notar que é uma visão antagônica, diferente da proposta individualista e meritocrata do sistema capitalista de produção. Nela,

são definidas instâncias de organicidade, de modo que o processo decisório caminhe em uma democracia ascendente e descendente, oportunizando aos estudantes intervir no processo pedagógico, compreendido como caminho em construção. As Instâncias de Organicidade são destinadas à gestão das relações interpessoais e grupais e ao aprendizado de comandar e ser comandado. (Barbosa, 2012, p. 149).

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

A Educação do Campo vem sendo tema de discussão nas duas últimas décadas, principalmente em relação a políticas públicas e pesquisas na área que visam repensar e buscar melhorias para essa modalidade de ensino. Entretanto, embora tenha tido um avanço significativo, ainda há muito para ser discutido e (re)pensado sobre todo o processo de ensino e as escolas do campo. Isso por se tratar de uma modalidade com diversidades de características e singularidades, pois o campo é plural e diverso, com distintos territórios e com comunidades que apresentam aspectos comuns, mas também inúmeras particularidades.

### **Território, alternância e a arte: cultura em uma perspectiva política**

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

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

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

A Pedagogia da Alternância, por possibilitar a dinâmica do movimento entre a academia e a comunidade, promove, assim, uma educação vinculada ao território das populações do campo. “Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, ... Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação” (Fernandes & Molina, 2004, p. 61).

Devemos destacar que a manutenção da cultura para diversos povos é um movimento de resistência. A existência de um curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música torna-se a materialização dessa resistência para as organizações do campo, desenvolvidas historicamente pelos movimentos sociais. Assim,

... a arte e a política com base na cultura materialista e no marxismo que desenvolve uma perspectiva teórica da natureza do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico, podem mediar e formar uma ação contra-hegemônica por meio da consciência política e estética. (Gomes Silva, 2019, p. 73-74).

É pensar na valorização das produções desenvolvidas historicamente pelos grupos e comunidades, como também no significado da existência dessas produções. Pois pensar seu espaço — seja social, intelectual, físico ou cultural – é desenvolver o próprio pensamento do sujeito e, com isso, ser resistência, principalmente quando vinculados a grupos sociais estereotipados e historicamente tidos como “atrasados”. Dessa forma, perceber a Educação como uma prática política e social é fundamental na formação dos intelectuais orgânicos, e, quando se destaca a classe trabalhadora no sentido social, essa formação ganha maior importância (Gramsci, 2001).

Nessa dinâmica, observamos que a Educação do Campo se constrói em uma perspectiva acolhedora e propositiva, que, junto à Pedagogia da Alternância e os saberes dos sujeitos do campo, buscam promover uma formação que visa desenvolver os indivíduos em diversas dimensões sociais. Nesse sentido, o ambiente escolar, a família e o espaço de trabalho devem ser elementos cruciais para articular o desenvolvimento dos espaços, lugares, territórios. Dessa forma, é fundamental destacar as contribuições teóricas, filosóficas e metodológicas da Pedagogia da Alternância e sua contribuição para a Educação do Campo. Destacar também a Educação do Campo como um território teórico importante para a população do Campo.

## **Considerações finais**

Uma pesquisa de cunho social, pautada no MHD, não tem a pretensão de usar a neutralidade, porém busca-se realizar todos os procedimentos necessários para alcançar a objetividade do conhecimento e fundamentação teórica, como forma de verificar a verdade nas instâncias sociais e históricas. Assim como não se tem a pretensão de chegar a considerações imutáveis, e se trata de uma pesquisa em uma determinada realidade social, e,

como tal, é exposta às determinações provocadas pelos contextos históricos e suas discontinuidades. Como afirma Netto (2011), a conclusão é temporária. É importante frisar que, no MHD, o pesquisador busca ir além da aparência, um nível da realidade, para chegar e apreender a essência, que é a estrutura e dinâmica do objeto, apreender o objeto como um processo (Netto, 2011).

A proposta de formação da Educação do Campo é inserir os sujeitos do campo em um contexto de Educação que seja capaz de atender às suas demandas, bem como às suas especificidades. Dessa forma, é necessário destacar que a formação do sujeito, bem como o desenvolvimento, em uma perspectiva de manutenção cultural de sua comunidade, precisam de um modelo formativo que compreenda as particularidades para, assim, buscar contribuir para o território e para o sentimento de pertencimento, para a identidade.

Como exposto, a Educação do Campo, em diferentes níveis, tem contribuído com a inserção e a permanência de diversos sujeitos que sobrevivem do trabalho do/no campo. Pontuamos que o curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da UFNT, *Campus* de Tocantinópolis, teve sua primeira turma no ano de 2014, editais nos anos de 2015, dois em 2016, um em 2020, 2021 e 2022, e possui atualmente três turmas de egressos, com 79 egressos, segundo dados da página oficial da Universidade, tendo como público-alvo os diversos sujeitos de distintos territórios.

Vale ressaltar a importância da produção de conhecimento para a Educação do Campo como forma de luta e resistência em um cenário de retrocessos das legislações e das políticas públicas educacionais para as populações do campo brasileiro, o que acarreta mudanças significativas nas realidades e na possibilidade de expansão do direito ao acesso e à permanência nas escolas e programas que atendem o campo. Um aspecto relevante é a luta e a construção de uma legislação que fortaleça e legitime a Pedagogia da Alternância na educação básica e superior.

## Referências

Aires, H. Q. P. (2016). A proposta da pedagogia da alternância: uma possibilidade de construção de conhecimento. In Silva, C., Miranda, C. F., Aires, H. Q. P., & Oliveira, U. F. (Orgs.). *Educação do campo, artes e formação docente*. Palmas, TO: EDUFT.

Almeida, R. C. M. (2016). Movimentos sociais do campo e a práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. In Silva, C., Miranda, C. F., Aires, H. Q. P., & Oliveira, U. F. (Orgs.). *Educação do campo, artes e formação docente*. Palmas, TO: EDUFT.

Antunes-Rocha, M. I. (2016). Prefácio. In Silva, C., Miranda, C. F., Aires, H. Q. P., & Oliveira, U. F. (Orgs.). *Educação do campo, artes e formação docente*. Palmas, TO: EDUFT.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>

Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *Por uma Educação Básica do campo: a Educação Básica e o Movimento Social no Campo*. Brasília, DF: Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Balduino, D. T. (2004). O campo no século XXI: Território de vida, de luta e de construção da justiça social. In Oliveira, A. U., & Medeiros, M. I. (Orgs.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo, SP: Casa Amarela.

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

Begnami, J. B. (2006). Pedagogia da Alternância como sistema educativo. *Revista da Formação por Alternância*, Unefab, (3), 24-47.

Begnami, J. B. (2019). *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. <https://doi.org/10.47930/1980-685X.2020.0601>

Bonilla, M. F., Chada, S., & Grupo de Pesquisadoras da Comunidade Mumbuca (2018). A viola de buriti da comunidade Mumbuca: a pesquisa participativa para a compreensão da prática musical. In Araújo, G. C., Miranda, C. F., Ruas Junior, J. J. P., & Silva, M. P. (Orgs.). *Educação do campo, artes e formação docente (Volume 2)*. Palmas, TO: EDUFT.

Brito, M. M. B. (2017). *Formação de Professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Caldart, R. S. (2010). A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In Munarim, A., Beltrame, S., Conde, S. F., & Peixer, Z. I. (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis, SC: Insular.

Caldart, R. S. (2011). A Escola do Campo em Movimento. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Caliari, R. O. (2002). *Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Lavras, Lavras.

Cruz, S. P. S. (2012). Profissionalidade polivalente e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. *Debates em Educação*, 4(7), 133-151. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2012v4n7p133>

Farias, M. C. G. (2019). *Alternância pedagógica na formação do educador: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da Unifesspa* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Belém.

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da educação do campo. *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 53-91). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo.

Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gomes Silva, A. (2019). *Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UnB: potencialidades do trabalho com o teatro político e o vídeo popular* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere: volume II*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *Por uma Educação Básica do Campo: memória*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2008). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, SP: Atlas.

Masson, G. (2007). Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, 2(2), 105-114.

Miranda, C. F., & Cover, M. (2016). Interdisciplinaridade e Licenciatura em Educação do Campo. In Silva, C., Miranda, C. F., Aires, H. Q. P., & Oliveira, U. F. (Orgs.). *Educação do campo, artes e formação docente*. Palmas, TO: EDUFT.

Molina, M. C., & Antunes-Rocha, I. M. (2014). Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253.

Molina, M. C., & Jesus, S. M. (2004). *Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”.

Molina, M. C. (2019). Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. In Molina, M. C., & Martins, M. de F. A (Orgs.).

*Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil* [e-book]. Belo Horizonte, MG: Autêntica. Recuperado de <https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/formacao-de-formadores/1775>

Molina, M. C., & Hage, S. M. (2015). Política de Formação de Educadores do Campo no Contexto da Expansão da Educação Superior. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 121-146. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

Molina, M. C., & Hage, S. M. (2016). Riscos e Potencialidades na Expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(3), 805-828. <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68577>

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)* (pp. 35-62). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Nosella, P. (1977). *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Nosella, P. (2014). *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória, ES: Edufes.

Nosella, P. (2020). Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil conflitos e desafios. *Humanidades & Inovação*, 7(12), 9-19.

Oliveira, A. U. (1999). A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In Carlos, A. F. A. (Org.). *Novos caminhos da geografia agrária*. São Paulo, SP: Contexto.

Oliveira, A. U. (2007). *Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo, SP: FFLCH.

Oliveira, U. F. (2020). *Cartografias Ontológicas de Educadoras do Campo da Região do Bico do Papagaio-TO: o desvelar do Ser-Estar da mulher na formação docente em Educação do Campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Pereira, M. F. R. (2019). *A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a Práxis Docente na transformação da Forma Escolar a partir da atuação de suas egressas* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Pessotti, A. L. (1978). *Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural* (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Recife.

Queiroz, J. B. P. (2004). *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922004000100016>

Raffestin, C. (1993). *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo, SP: Ática.

Richardson, J. R. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3a ed. rev. e ampl). São Paulo, SP: Atlas.

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

Santos, M. (1994). O Retorno do Território. In Santos, M., Souza, M. A. A., & Silveira, M. L. (Orgs.). *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo, SP: Hucitec.

Santos, S. P. (2012). *A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Santos, R. C. (2020). *A dotora da Mumbuca e a trajetória de uma neoliderança: a visibilidade de uma personagem e o silenciamento de uma história num contexto de desenvolvimento* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

Saquet, M. A. (2017). *Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial*. Rio de Janeiro, RJ: Consequência.

Silva, L. H. (2012). *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Curitiba, PR: UFV.

Silva, K. A. C. P. C. (2019). Epistemologia da práxis na formação de professores. In Molina, M. C., & Martins, M. F. A. (Orgs.). *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil* [e-book]. Belo Horizonte, MG: Autêntica. Recuperado de <https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/formacao-de-formadores/1775>

Shanin, T. (2005). A definição de camponês: conceituação e desconceituação – o velho e o novo em uma discussão marxista. *Revista Nero*, 8(7), 1-21. <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i7.1456>

---

<sup>i</sup> É importante destacar que a UFT passou por um desmembramento de dois *campi*, Araguaína e Tocantinópolis, que passaram a fazer parte da UFNT, criada pela Lei nº 13.856/2019, com sede em Araguaína.

### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/05/2022  
Aprovado em: 14/09/2022  
Publicado em: 19/12/2022

Received on May 11th, 2022  
Accepted on September 14th, 2022  
Published on December, 19th, 2022

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

### Article Peer Review

Double review.

### Agência de Fomento

Não tem.

### Funding

No funding.

### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Melo, N. L. M., & Molina, M. C. M. (2022). A Pedagogia da Alternância e o desenvolvimento territorial na comunidade quilombola do Mumbuca atendida pela LEdoC de Tocantinópolis – TO. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e14400. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14400>

ABNT

MELO, N. L. M.; MOLINA, M. C. M. A Pedagogia da Alternância e o desenvolvimento territorial na comunidade quilombola do Mumbuca atendida pela LEdoC de Tocantinópolis – TO. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 7, e14400, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14400>