



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**Brasília/DF,
abril de 2025.**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LARISSA DE NAZARÉ CARVALHO DE AVIZ

**AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS JOVENS RIBEIRINHAS AMAZÔNICAS:
UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO/CAAB/UFPB**

**Brasília/DF,
abril de 2025.**

LARISSA DE NAZARÉ CARVALHO DE AVIZ

AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS JOVENS RIBEIRINHAS AMAZÔNICAS:
UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO/CAAB/UFPA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

Brasília/DF,
abril de 2025.

LARISSA DE NAZARÉ CARVALHO DE AVIZ

AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS JOVENS RIBEIRINHAS AMAZÔNICAS: UMA
ANÁLISE A PARTIR DAS EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO/CAAB/UFPA

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna
Molina

Data da defesa: 2 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. MÔNICA CASTAGNA MOLINA
Universidade de Brasília
(Orientadora)

Profa. Dra. KÁTIA AUGUSTA CURADO P. CORDEIRO DA SILVA
Universidade de Brasília
(Examinadora)

Profa. Dra. HELLEN DO SOCORRO DE ARAUJO SILVA
Universidade Federal do Pará/PA/PPGEC/Cametá
(Examinadora externa)

Prof. Dr. ROMIER DA PAIXÃO SOUSA
Instituto Federal do Pará/PA/ PPDRGEA
(Examinadora externa)

Prof.^a Dra. MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA
Universidade do Estado da Bahia/BA UNEB/DEDC XIV
(Examinadora- suplente)

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

AA959aa Aviz, Larissa de Nazaré Carvalho
 AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS JOVENS RIBEIRINHAS
 AMAZÔNICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EGRESSAS DO
 CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
 CAMPO/CAAB/UFPA / Larissa de Nazaré Carvalho Aviz;
 orientadora Mônica Castagna Molina. Brasília, 2025.
 264 p.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2025.

1. Auto-organização . 2. Licenciatura em Educação do
Campo. 3. Formação de Jovens Ribeirinhas. 4. Práxis. I.
Molina, Monica Castagna, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Quando resolvi abordar a formação de jovens ribeirinhas, talvez no momento inicial não tenha percebido o quanto todo esse estudo, a pesquisa, a análise me levariam a pensar nas mulheres que me constituíram como mulher, professora e pesquisadora que hoje sou. No caminhar desse plantio, muitas vezes me vi, também encontrei minha mãe, minha avó e, quem sabe, minha bisavó. A ancestralidade sempre esteve presente nessa condução, pois não retrato apenas as jovens ribeirinhas do Baixo Tocantins, mas o encontro de muitas vidas femininas que foram e são continuamente cerceadas para que não se emancipem, para que não ocupem lugares, formas e pensamentos pela liberdade e auto-organização.

O impulso maior ocorreu todas as vezes com as falas das jovens ribeirinhas, a inspiração e, ao mesmo tempo, o desejo de concluir a tese, que não é sobre um trabalho acadêmico e ter que corresponder às burocracias estruturais de um programa de pós-graduação, mas sobretudo encontrar nas vozes dessas jovens a conexão, a transformação e práxis social de que muito se fala em livros, mas se torna possível na materialidade em diferentes territórios do Baixo Tocantins. Havia sempre um sentimento emocionante que me guiava a escrever, a pensar e ter o cuidado necessário no tom que iria ecoar na escrita. Sempre pensei na minha ancestralidade e em como hoje, nesta posição de pesquisadora, iria dar visibilidade às vozes, saberes, cultura, educação e territórios que sempre estiveram silenciados e, ao mesmo tempo, refletia sobre a importância que a cultura feminina tem na constituição da vida em sociedade.

Por isso, neste momento de agradecimentos não deixaria de registrar todas as que vieram antes de mim e que hoje, por meio de muita luta e resistência, abraçaram a possibilidade de poder estudar, de poder ocupar o espaço do saber e poder voltar à minha pesquisa sobre elas, as vozes femininas, as suas histórias e sua formação educativa.

Sinto a necessidade de ampliar cada vez mais estudos que se atrevem a contar as histórias de vida das mulheres, sobre elas e com elas. Não desejo fazer tudo igual, desejo fazer toda a diferença a que tiver direito.

Agradecer é reconhecer que o afeto, a palavra de ordem e o acalanto são necessários para seguir sempre em frente. Por isso, agradeço à minha mãe, Dona Maria do Socorro, pois com ela e por ela foi possível ampliar a resistência de buscar sempre meu lugar, meus sonhos e minhas mudanças necessárias. Pela oração e pelo

colo de proteção foi possível chegar à conclusão de mais um sonho possível, como já dizia Maria Bethânia. Mãe, minha gratidão eterna.

Ao meu pai e ao meu irmão, obrigada sempre por todo o incentivo e compreensão. Meu pai, por ser homem do campo, trabalhador que sempre teve algo a me ensinar, a mover, a me deixar inquieta. Talvez dele venha a grande influência para seguir neste caminho de luta e de pesquisa sobre os sujeitos do campo.

Agradeço com imensa gratidão à Auxiliadora Maués, minha amiga, professora, irmã e companheira de luta, resistências e sonhos de um mundo melhor e mais coletivo. A minha formação profissional e humana se erguem, pois sempre tive as suas mãos para me guiar em vários momentos de minha vida. Minha gratidão por muitas vezes me ajudar a entoar minha voz: “não às minhas cicatrizes”, “ano passado eu morri, mas este ano eu não morro”, “então, levanta e anda”. Nesse encontro, acreditamos em ternuras musicais e poéticas, como nos encontros com Emicida.

Agradeço aos amigos que sempre estiveram comigo para desbravar e compartilhar as inquietações acadêmicas e sistêmicas do trabalho, da vida e da luta: Maria Célia, Livia, Diana, Sandra, Vanilson, Cleide e Wanda.

Imenso agradecimento à minha orientadora Mônica Molina, pela partilha, pelas construções coletivas e por acreditar em mais um sonho de pesquisa para ouvir, pesquisar e vivenciar os territórios da Amazônia Paraense.

Ao meu amigo e companheiro Marcus Brito, por sua lealdade, amor e cuidado nesse caminhar de escrita da tese. Muito obrigada por toda a acolhida.

Às jovens ribeirinhas participantes da pesquisa, minha gratidão por tudo o que vocês compartilharam comigo e por assegurarem, no momento das entrevistas, a importância da minha pesquisa para a vida de vocês também, por termos encontrado no diálogo um elo de estudo, partilhas e força para seguir tentando.

Às professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB, Kátia Curado, Shileide da Silva Cruz, Maria Abádia, e ao professor Erlando Rêses.

Entre a construção deste trabalho e os estudos que me propus fazer nesta pesquisa, senti-me muitas vezes conduzindo a vida de forma poética. Os que vieram antes de nós, as nossas lembranças devem ser com eles/elas. Há contexto, há vida que se entrelaça com a construção pontual deste trabalho, mas antes de tudo há uma luta singular ancestral que se estabeleceu para que hoje tivéssemos a liberdade e o lugar da formação da escola, da universidade. As vozes estão cheias de significados íntimos, únicos e transformadores para si, tomada de consciência em si e para si.

Entre acalanto, vida, músicas e aulas, fui me construindo e desconstruindo entre tempos e outros. A luta é coletiva. Decompor o preconceito em múltiplas formas é a palavra de ordem.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender as contribuições do processo formativo da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Abaetetuba, para a promoção da auto-organização das jovens ribeirinhas egressas do curso em seus territórios, considerando a análise da práxis social em diferentes espaços socioprofissionais e comunitários. A pesquisa ancora-se no materialismo histórico-dialético e trabalhou com as categorias historicidade, contradição e totalidade, imprescindíveis para a construção de análises norteadas pela análise de conteúdo, como técnica sistemática e objetiva para compreensões e inferências a partir de um conjunto de dados. Explorar e compreender o significado do que foi coletado, ultrapassando a mera descrição dos fatos, na busca pela essência do objeto perscrutado. A proposta foi essencial para ouvir e dar visibilidade à história de jovens ribeirinhas que vivem às margens dos rios no norte do Brasil, localizadas ao norte do estado do Pará, na região do Baixo Tocantins – território amazônico definido como espaço político entre lutas, histórias, disputas e contradições, visto efetivamente em sua complexidade. No plano teórico, a pesquisa se fundamentou no campo de estudos para a compreensão da história, política e princípios do projeto da LEdoC. A pesquisa sobre a formação e auto-organização de jovens ribeirinhas, território e práxis possibilitou reflexões acerca de uma realidade que envolve hoje uma parcela da classe trabalhadora composta por jovens ribeirinhas que fazem parte de movimentos sociais e nutrem a juventude como fruto da organização social e política dos interesses e anseios dos povos do campo. Conclui-se que as jovens ribeirinhas egressas da LEdoC/UFPA se reconhecem como grupo social, fração da classe trabalhadora e, em virtude da própria representatividade que têm, mantêm na práxis social integrada aos conhecimentos, reflexões e formação na LEdoC a auto-organização que contribui com o movimento de resistência de suas identidades, de seus territórios, da cultura com e partir de uma organização coletiva.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Formação de jovens ribeirinhas. Auto-organização. Práxis. Baixo Tocantins.

ABSTRACT

The research aimed to understand the contributions of the formative process of the Bachelor's Degree in Rural Education (LEdoC) at the Federal University of Pará (UFPA) Abaetetuba Campus, to the promotion of self-organization of young riverside graduates of this course in their territories, considering the analysis of social praxis in different socio-professional and community spaces. The research is anchored in dialectical historical materialism and worked with the categories of historicity, contradiction and totality, essential for the construction of analyses guided by content analysis, as a systematic and objective technique for understanding and inferences from a set of data. Exploring and understanding the meaning of what was collected, going beyond the mere description of the facts, in the search for the essence of the object scrutinized. The proposal was essential to listen to and give visibility to the story of young riverside women who live on the banks of rivers in Northern Brazil, located north of the state of Pará, in the Lower Tocantins region - an Amazonian territory, defined as a political space par excellence, a field of action and power, where certain social relations are carried out, effectively seen in their complexity, thus considering the category of territory. The importance of these dialogues is understood to highlight the voices of women who teach us about feminism as a field of study and power relations. Research on the formation and self-organization of young riverside dwellers, class struggle, territory and praxis, enabled reflections on a reality that today involves a portion of the working class made up of young riverside dwellers, who are part of social movements and nurture youth, because of the social and political organization of the interests and desires of rural people. It is concluded that the young women from the riverside community who graduated from LEdoC/UFPA identify as a distinct social group within the working class. Through their representation and the knowledge, reflections, and training gained at LEdoC, they actively engage in social praxis that fosters self-organization. This self-organization is vital to the resistance movement in safeguarding their identities, territories, and culture, which they uphold through collective action.

Keywords: Degree in Rural Education. Training for young riverside residents. Self-organization. Social Praxis. Tocantina Amazon.

Lista de Figuras

Figura 1 – Mapa das comunidades da região de Abaetetuba	36
Figura 2 – III e IV Grito das Águas, 2023 e 2024	37
Figura 3 – III e IV Grito das Águas, 2023 e 2024	38
Figura 4 – III e IV Grito das Águas, 2023 e 2024	38
Figura 5 – Mapa do território ribeirinho do Baixo Tocantins	49
Figura 6 – Mapa dos territórios das egressas ribeirinhas	52
Figura 7 – Estruturação das temáticas de entrevistas	55
Figura 8 – Síntese das categorias que conversam com o objeto de pesquisa	59
Figura 9 – Casa de família ribeirinha na Baía do Capim	66
Figura 10 – A rabeta, transporte usado pelos ribeirinhos	67
Figura 11 – Estrutura dos eixos das ações do PROCAMPO	83
Figura 12 – Síntese do objetivo para formação de educadores(as) da LEdoC/Abaetetuba	108
Figura 13 – Representação da organização curricular	110
Figura 14 – Elementos básicos do projeto educacional soviético	122
Figura 15 – Autosserviço	125
Figura 16 – Dados atuais da Região de Integração do Tocantins	136
Figura 17 – Índices da CTP 2021 sobre violência sofridas por mulheres	151
Figura 18 – Jovem ribeirinha pescando	165
Figura 19 – Jovem ribeirinha colocando o matapi	165
Figura 20 – Grito das Águas 2023	175
Figura 21 – Cards sobre os Circuitos na Ilha do Capim	192
Figura 22 – Mapa do território da ilha do Capim	194
Figura 23 – Circuito formativo na ilha do Capim	195
Figura 24 – Frente de resistência Grito das Águas	197

Lista de Quadros

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.....	50
Quadro 2 – Esboço das abordagens norteadoras da pesquisa	56
Quadro 3 – Teses produzidas na região Norte do país	63
Quadro 4 – Síntese das produções nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil (2020-2023)	69
Quadro 5 – Síntese das produções nos Programas de Pós-graduação em Educação na região Norte - Mestrado e Doutorado	72
Quadro 6 – Síntese das produções nos Programas de Pós-graduação em Educação na região Norte - Mestrado.....	74
Quadro 7 – Fundamentos da estrutura da LEdoC.....	95
Quadro 8 – Síntese dos princípios teóricos e metodológicos da LEdoc/Abaetetuba	111
Quadro 9 – Síntese da compreensão sobre a diferença da categoria território	133
Quadro 10 – Perfil das jovens ribeirinhas egressas da LEdoC/UFPA/Abaetetuba	142
Quadro 11 – Síntese das narrativas sobre ser ribeirinha	158
Quadro 12 – Dimensões da Alternância Pedagógica	183

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Nível de instrução na região Norte.....	137
Tabela 2 – Distribuição de licenciados(as) em Educação do Campo por região do país (2009-2022).....	227

SUMÁRIO

MEMORIAL: O PREPARO PARA O PLANTAR	15
Aproximações com o tema de pesquisa: os passos de uma filha do campo	15
Das incursões acadêmicas à inserção nos estudos de pós-graduação	19
1 APRESENTAÇÃO – ENTRE O PLANTAR, O REGAR E O COLHER: OBJETO, OBJETIVOS E UMA TESE	24
O plantar	30
O rio do desassossego: os caminhos nas fases da pesquisa	41
Os objetivos	43
A metodologia	44
Sujeitos da pesquisa	47
Lócus da pesquisa	51
Instrumentos de geração de dados	52
Análise dos dados	57
O estado do conhecimento	60
A tese e a organização dos capítulos	76
2 A FORMAÇÃO DE JOVENS RIBEIRINHAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDOC	77
2.1 Educação do Campo e a LEdoC – De qual educação falamos? De qual Licenciatura falamos?	90
2.2 O projeto político pedagógico da LEdoC/UFPA/Abaetetuba	103
2.3 Auto-organização: compreensão da centralidade do trabalho coletivo	112
2.3.1 Território e juventude ribeirinha	126
2.3.2 Compreender a(s) Amazônia(s) e a composição do território ribeirinho do Baixo Tocantins	134
2.3.3 Juventude ribeirinha	138
2.3.4 Vozes ribeirinhas importam	157
3 A AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS JOVENS RIBEIRINHAS AMAZÔNICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁXIS DAS EGRESSAS DA LEDOC/CAAB/UFPA	175
3.1 As contribuições da LEdoC às jovens ribeirinhas	177
3.1.1 Formação e resistências coletivas: De qual resistência falamos? Qual práxis discutimos?	190
3.1.2 Algumas considerações sobre a inserção na ilha do Capim	202
3.2 Os processos de auto-organização das jovens ribeirinhas e as repercussões de suas ações no território	207
4 OS PROCESSOS FORMATIVOS E CONTRADIÇÕES QUE A LEDOC TRAZ À PRÁXIS DAS JOVENS RIBEIRINHAS EGRESSAS DO CURSO	223
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
REFERÊNCIAS	246
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS JOVENS RIBEIRINHAS	262
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA	264

MEMORIAL: O PREPARO PARA O PLANTAR

Aproximações com o tema de pesquisa: os passos de uma filha do campo

A constituição da mulher professora assentou-se como inspiração, meta, objetivo e compromisso de vida, intentando sempre a educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Sou filha de agricultor e de mãe professora: meu pai estudou só até a 3ª série, hoje 2º ano do Ensino Fundamental; minha mãe cursou o Ensino Superior trinta anos após ter parado de estudar. Uma formação inteiramente motivada pelo que ela acompanhou da minha formação, dos meus dias e noites de estudos, num processo de escolarização que aconteceu integralmente na rede pública de ensino.

Desde que me entendo por “gente do interior”, tracei um caminho permeado por lutas e conquistas que me fizeram e fazem seguir sempre em frente. Sim, em mim, todos os dias, o desejo de seguir trilhando a carreira acadêmica assentou-se como inspiração, meta e compromisso de vida. Sou mulher do interior, do campo, nascida no município de Igarapé-Açu, nordeste do estado do Pará, e de profissão, sou professora. Sou filha de agricultor e, assim, são tantos outros munícipes. Nossa maneira de viver me proporcionou desde cedo o contato com o campo, onde nascera em mim o desejo e um elo com o conhecimento campesino. Desse modo, explico elementos que demarcam a aproximação com a temática Educação no/do Campo, objetivando situar minhas escolhas profissionais e justificativa pessoal para trabalhar e pesquisar o tema.

A partir desse contexto, apresento minha identidade, construída e reconstruída por meio do conhecimento teórico, do trabalho docente, das vivências e saberes que carrego como uma pessoa que segue em movimento. Parto do entendimento de que a educação, tal qual em Brandão (1981), acontece em vários espaços a partir das relações sociais e vivências estabelecidas em diferentes espaços da sociedade.

Compreendo que a educação que interessa aos trabalhadores deve ser pautada por princípios da coletividade, da política, do bem comum, de uma educação solidária e de tudo o que efetivamente seja capaz de fazer valer os saberes tanto dos estudantes quanto da sua comunidade. Portanto, uma educação de caráter social que valorize o saber dos sujeitos na compreensão do seu território e na melhoria da realidade em que estão inseridos.

Atribuo à noção de saber que utilizo o sentido amplo que engloba conhecimentos, culturas e as atitudes dos jovens, além de outros aspectos, ou seja,

em termos epistemológicos, compreendo saberes como os conhecimentos produzidos nas relações sociais (Rodrigues, 2012). São saberes que se encontram em movimento e se apresentam em constante processo de construção.

Estou inserida no mundo acadêmico desde 2008, quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade do Estado do Pará, Campus X, de Igarapé-Açu/PA. Na curiosidade de vivenciar a prática de sala de aula, fiz uma entrevista para atuar como professora das séries iniciais e, no período de 2009 a 2010, trabalhei no Centro Educacional Mundo Infantil, no primeiro ano, com a turma do 5º ano, e em 2010, com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Ainda na universidade, de imediato houve uma aproximação com a atividade de pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA na disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, que possibilitou a realização de um diagnóstico produzido a partir da minha inserção no espaço do campo. A atividade permitiu naquele momento um levantamento de aspectos referentes ao trabalho e à educação dos estudantes. Na oportunidade, pude compreender o quanto o conhecimento escolar é importante na vida dos agricultores, visto que alguns, produzidos na escola, ajudam esses trabalhadores nas suas relações sociais e com o mercado. Como exemplos, há diálogos entre agricultor e atravessador, com a prática de trabalho, leitura de produtos, medidas, dados numéricos, valor de produtos e principalmente contribuem com essas pessoas na materialização de projetos, organizando meios de como aprender a ler, escrever e viabilizar a carteira que amplia as possibilidades de atuação na venda de seus produtos.

A partir da perspectiva de Arroyo (2017) e de Caldart (2010a), compreendo que a EJA do campo merece ser levada em consideração e observada a partir das relações que se estabelecem com o trabalho e com a vivência das pessoas. São elementos que, segundo os autores, são fundamentais para a constituição da formação humana.

Em 2011, ainda na academia, iniciei minha participação no Grupo de Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas e Formação Docente: um enfoque interdisciplinar – GPEFORP¹. Esse foi meu primeiro contato com um grupo de pesquisa, um universo de estudos e pesquisas que me possibilitou a aproximação com estudos das escolas multisseriadas (multianos) no município de Igarapé-Açu. Realizamos um estudo sobre

¹ O grupo funcionava na UEPA - Universidade do Estado do Pará, Campus X, Igarapé-Açu, liderado pela Profa. Dra. Maria do Socorro Castro Hage.

as práticas pedagógicas nas escolas do campo, que resultou na publicação de um texto intitulado “Os jogos pedagógicos como recurso facilitador nas classes multisseriadas: estudo em uma escola no município de Igarapé-Açu”, o qual foi apresentado no X Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo: tensões da educação e contemporaneidade e seus reflexos nas políticas educacionais e no currículo².

Naquele momento, eram poucas as discussões realizadas nas aulas do curso de Pedagogia na UEPA, talvez pela estrutura curricular, pela ausência de professores que investissem nessas atividades ou pelo conjunto de práticas pedagógicas adotado, que parecia não ter muita preocupação em relacionar a teoria à realidade dos acadêmicos em formação. O campus pequeno ganhou fôlego com a inserção de novos professores a partir de 2011, com dois grupos de pesquisa: GPEFORP e, logo em seguida, o GEPGET – Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão, Trabalho e Educação³. Foi lá que iniciei os diálogos que me instigaram a querer mais. Tinha e tenho uma sede incontrolável de saber. Desse modo, minha experiência e aproximação com a formação, a pesquisa e a prática na sala de aula foram potencializadas por essas duas ações iniciais.

Limitada pelos condicionantes da formação em curso, precisava trabalhar. Ainda no mesmo ano fiz o primeiro processo seletivo para professor-monitor do Serviço Social do Comércio – SESC, de Castanhal/PA, onde pude me aproximar um pouco mais da realidade do trabalho docente, a didática na sala de aula. Fui aprovada e passei um ano trabalhando como professora-monitora no 3º ano. Em 2012 concluí o curso de Pedagogia com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A prática pedagógica na educação infantil: desafios na formação do professor”, que teve como objetivo analisar como a formação contribui com os professores da educação infantil no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, na relação teoria e prática.

Na sequência, destaco minha trajetória e aproximações com a temática da pesquisa doutoral. Passei da fase de graduanda para a então pedagoga professora, porém desempregada, felizmente por um curto espaço de tempo, considerando a realidade do mundo e do mercado de trabalho para jovens profissionais. Em 2012, fui convidada por uma de minhas professoras da graduação que coordenava o

² Seminário realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

³ Foi liderado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo que, em seguida, ampliou seu raio de ação, tornando-se desde 2015 o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão, Trabalho e Educação no Cárcere - GEPGTEC.

GEPGTE/UEPA, também membro do GEPTTE/UFPA, para integrar uma equipe de trabalho do projeto de extensão Ensino Médio EMdiálogo, que seria ofertado pela UFPA. Um telefonema, uma data, um horário e local marcados, e eu, menina do interior, do nordeste paraense, que jamais havia imaginado entrar na UFPA, estava ali na universidade na qual nunca havia pisado antes como participante de um projeto de extensão. Ao chegar, a surpresa que me aguardava: a reunião estava composta por cinco professores doutores da UFPA/GEPTTE. Até hoje não consigo explicar os sentimentos que tomaram conta de mim naquela tarde, mas eu estava lá.

O projeto objetivava capacitar estudantes e professores do Ensino Médio para a utilização de redes sociais e usos criativos de mídias. Era um projeto que tinha as ações diretamente vinculadas ao portal eletrônico EMdiálogo, com a finalidade de estimular o diálogo entre professores e estudantes do Ensino Médio na busca por melhorias das condições na oferta das escolas públicas de Ensino Médio no Brasil por meio da utilização das tecnologias da informação e comunicação. O projeto foi coordenado pelo GEPTTE/UFPA⁴, juntamente com mais nove instituições⁵.

Essa inserção foi, sem dúvida, de suma importância para a minha constituição acadêmica profissional e para a ampliação das reflexões acerca da temática estudada, sobretudo voltadas para a juventude. Isso se dá quando relacionamos especificamente ao Ensino Médio, pois compreendo, apoiada em Krawczyk (2011, p. 3), que ele tem sua composição frágil e controversa no sentido de que, até os dias atuais, as discussões enveredam pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida ou ainda pela busca da sua identidade.

Ainda durante a participação no GEPTTE, os debates profícuos sobre trabalho e educação pautados em Vendramini e Machado (2011, p. 29) lançaram o desafio de pensar que “a vinculação trabalho e educação é concedida não só como meio de aumentar a produção social, mas como único método de produzir homens plenamente desenvolvidos”. Portanto, só é possível pensar a educação quando ocorre sua articulação com o trabalho, uma vez que é voltada para a formação do homem, que é fruto do próprio trabalho.

⁴ Coordenado pelo professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo.

⁵ UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, UFF - Universidade Federal Fluminense, UFAM - Universidade Federal do Amazonas, UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, UnB - Universidade de Brasília, UFPR - Universidade Federal do Paraná, UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba e UFG - Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão.

Durante o desenvolvimento dos projetos, assumi a coordenação pedagógica do projeto-base, o Ensino Médio EMdiálogo (de 2012 a 2014). Nesse período, tive nas mãos um desafio e tanto, pois todas as ações com os demais participantes do grupo precisavam da minha supervisão, além da responsabilidade de tratar e apresentar os resultados do projeto nas reuniões nacionais entre as universidades. Essa atuação foi um divisor de águas na minha vida, pois, a partir desse momento, enveredei completamente pelo mundo das pesquisas, da elaboração de projetos, dos estudos do grupo de pesquisa e mais ainda em minha formação. Ali eu já alimentava o interesse em me submeter à seleção para o mestrado acadêmico de educação. Essa inserção se inicia com meu ingresso na pós-graduação, no curso de especialização que apresento no próximo tópico.

Das incursões acadêmicas à inserção nos estudos de pós-graduação

Em 2012 me lancei no desafio de concorrer a uma vaga na especialização. A UFPA ofertou no Programa de Pós-graduação em Agriculturas Amazônicas o curso “Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental” – DAZ/UFPA. Passado todo o processo, lá estava eu aprovada. Enveredei pelas abordagens teóricas sobre agricultura familiar, agricultura amazônica, formas de manejo, práticas de trabalho, Educação do Campo e outras. Para mim era a possibilidade de seguir estudando e de alguma maneira contribuir com o trabalho do meu pai. Isso tudo me possibilitou conhecer teoricamente as populações do campo e principalmente as diferentes relações que o homem do campo estabelece com o trabalho, a educação e o meio social.

De alguma forma, a escolha amadureceu as relações com minhas raízes, com os sujeitos do campo, com a agricultura, além de seguir com o objetivo de dar continuidade aos meus estudos, fazer especialização, mestrado e doutorado. Naquela ocasião, a turma realizou uma pesquisa de campo⁶ no município de Paragominas/PA, num espaço das comunidades de ribeirinhas, indígenas e quilombolas do Projeto de Assentamento CAIP⁷. Essa experiência foi importante por me propiciar outro “olhar” para o campo, pois me fez compreender as relações e necessidades das mulheres e

⁶ Pesquisa sobre o perfil da agricultura familiar desenvolvida no assentamento CAIP, em Paragominas/PA, desenvolvida pelos pós-graduandos da Especialização em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental, coordenado pelo grupo de pesquisa CIRADE (2013) no Programa de pós-graduação em Agriculturas Amazônicas.

⁷ CAIP é um assentamento localizado no Km 22 de Paragominas/PA, fruto de uma desocupação de empresa madeireira nos anos 1990.

homens do campo. Nesse caso, referente à minha pesquisa na época, possibilitou a realização de um estudo sobre a comunidade Mandacaru⁸, que teve como tema “Educação Amazônica: o contexto da educação ambiental em Paragominas”. Analisei a educação ambiental nesse município após a implementação do conjunto de políticas públicas denominadas “Municípios Verdes”, tendo como lócus de pesquisa escolas tanto do meio rural quanto do meio urbano, projeto que concluí em 2013.

Minhas andanças nesses espaços aos poucos iam sedimentando o desejo por mais saberes. Daí pesquisar a educação dos trabalhadores do campo, mais diretamente a educação e saberes dos jovens, veio como demarcador do projeto de pesquisa a ser construído para o mestrado. As experiências iniciadas na graduação, seguidas na especialização, juntamente com os estudos no GEPE, foram aos poucos sendo ampliados e ganharam conexões que me levaram a estabelecer o tom para a intenção de pesquisa acadêmica no Mestrado em Educação.

O ano de 2013 foi de muito trabalho, estudos, pesquisas e construção de um projeto de mestrado. Eis o foco: ingresso no mestrado na linha de Políticas Públicas Educacionais em março de 2014. A partir de então, iniciei uma aventura fascinante e desafiadora pelo mundo das leituras que articulavam educação, trabalho, juventude e os saberes, sendo este último um tema desafiador como objeto de estudo específico para minha pesquisa de mestrado.

O mestrado foi concluído em 2016 com a dissertação “Juventude, educação e movimentos sociais: relações entre conhecimentos escolares e saberes sociais dos jovens de Ensino Médio no interior de uma escola de assentamento/PA”. A pesquisa teve como objetivo analisar, a partir de uma perspectiva dialética, a integração/fragmentação entre os saberes sociais produzidos por jovens do Assentamento Palmares II⁹ e os conhecimentos escolares na perspectiva de luta de

⁸ Mandacaru/PA está localizada no Km 22 de Paragominas. É reduto de produção leiteira e agropecuária. Conta com duas escolas municipais: Escola M. E. F. Carrocel e Escola M. E. F. Caminho do Saber (Pinto *et al*, 2009, p. 34).

⁹ Assentamento Palmares II está localizado em Parauapebas/PA. Em 1994 cerca de 1.500 famílias ocuparam parte da fazenda Rio Branco com o objetivo de ter terra para trabalhar e dela tirar o sustento. Com a desapropriação da área, foram assentadas 537 famílias, cada uma com 25 hectares de terra, e nesses 29 anos muitas outras coisas foram conquistadas a partir das lutas das famílias organizadas pelo movimento (MST, 2023).

classes, no contexto educacional do Ensino Médio da Escola Crescendo na Prática¹⁰, localizada em Parauapebas.

Nessa perspectiva, pude compreender mais sobre a Educação do Campo e como se dá a institucionalização do Ensino Médio no campo. A investigação foi de fundamental importância na demarcação daquilo que efetivamente está no âmago das relações sociais produzidas a partir da necessidade de os seres humanos se relacionarem com o meio social, político, econômico onde estão inseridos e para além, em sociedade. A expressão a favor prioritariamente desse direito deve considerar a ocupação do latifúndio do saber, como pontua Arroyo (2014), em defesa do direito do trabalhador à educação e não defendendo apenas o direito à educação para todos.

Foi possível uma aproximação e vivência com os assentados organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com o objetivo de analisar como se materializa a dialética entre os saberes sociais produzidos pela juventude do Assentamento Palmares II e os conhecimentos escolares na perspectiva da luta de classes no contexto educacional do Ensino Médio da Escola Crescendo na Prática. Foi ainda o momento de perscrutar conhecimentos que nos levassem à reflexão do ser e do saber enquanto instrumentos para a emancipação do sujeito.

Assim, as incursões feitas apontaram para um certo distanciamento entre o Ensino Médio institucionalizado a partir da intervenção da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará – SEDUC-PA e o espaço constituído e reivindicado pelo movimento social. Através dessa institucionalização, foi determinado um processo de ensino e aprendizagem fragmentado, excludente, baseado apenas no cumprimento dos módulos de ensino. Dessa experiência, nasceu a certeza de que eu estava no caminho certo, de que a docência no Ensino Superior poderia ser o meu lugar de realização e transposição, apesar da imagem frágil em que me fizeram acreditar, da interiorana que não podia dar certo e tantas vozes que me apontaram, dizendo que eu não tinha condições de ser uma professora de nível superior.

No ano de 2015, lá estava eu: professora, ministrando aulas no curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus X, na UEPA. Os sentimentos que tomavam conta de mim não podiam ser senão de alegria, realização, recompensa, orgulho, enfim, estava lotada no campus universitário da mesma universidade em que me

¹⁰ Está situada no Assentamento Palmares II, a 20 km de Parauapebas, no sudeste do Pará. Foi resultado de um processo de luta travada nos anos 1990, em que a classe trabalhadora – o MST – se preocupou tanto pela conquista das terras da fazenda Ingá, em Parauapebas, no sul do estado do Pará (Aviz, 2016).

formei, estava no meu município. As aulas eram recheadas com a minha história naquela instituição. Nas paredes, eu era capaz de ler cada pedacinho de tudo que vivi naquele lugar. A partir daquele momento, aprendi a não ter vergonha de dizer: eu sou filha de agricultor, de colono e de uma professora que trabalha nas escolas do campo, zona rural de Igarapé-Açu. Tenho aprendido a deixar minha “marca” por meio de minha trajetória de vida e sei que para muitas pessoas isso pode se converter no incentivo de que tanto precisam. Ter alguém para nos apoiar faz muita diferença, conforme ocorreu comigo.

De setembro de 2017 a fevereiro de 2019, convivi com acadêmicos do Campus Universitário da UFPA, em Abaetetuba, lugar onde me encontrei e reencontrei várias vezes na história de vida de muitos. Uma juventude com rosto definido, com uma história de luta e resistência no que diz respeito às suas vidas, aos seus processos de escolarização. Percebi-me diante de movimentos presentes numa classe que merece ser ouvida, notada e ter a sua identidade fortalecida. É partindo desses motivos que me apresento para realizar diálogos entre universidade e juventudes da região amazônica, considerando principalmente as mulheres ribeirinhas de Abaetetuba¹¹, pois elas compunham a maior parcela nas licenciaturas.

A partir de então, não consigo negar o desejo de poder contribuir com a vida desses “meninos e meninas” que chegam até o Ensino Superior, em especial nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo. Seguem desafiando toda a geografia amazônica, cujas estradas são rios de inimagináveis grandezas e, mesmo assim, se mantêm firmes na busca incessante daquilo que Arroyo (2017) define como ocupação de territórios do saber.

Foi a partir dessa trajetória que me constituí e pela qual sigo. O doutorado estava cada vez mais perto de mim e iniciei minhas incursões nos processos seletivos que me eram possíveis. De 2018 a 2020 me submeti à seleção do doutorado da UFPA e da UnB. Foi então que, no ano de 2020, aprovada em dois processos, decido e me encontro no Programa de Pós-graduação em Educação da UnB. Agarro a oportunidade de construir reflexões sistemáticas sobre e com essa juventude ribeirinha, na linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo. Sei da potencialidade que um programa de pós-graduação pode contribuir na área de conhecimentos sobre Educação do Campo.

¹¹ Localizada na região do Baixo Tocantins do estado do Pará, conhecida como a Capital Mundial do Brinquedo de Miriti.

Delineados esses traços apresentados até aqui, reafirmo minhas construções até a inserção como profissional do Ensino Superior, registro que sigo orgulhosa do caminho percorrido e realizada com o que faço. Ser professora vai muito além do campo de conhecimentos, é sobretudo uma experiência de vida, de posição política, de acreditar que é possível fazer a diferença, qualquer que seja o contexto educativo e/ou territórios em que haja vida e pessoas querendo estudar. É preciso resgatar o sentido que existe em “Outros sujeitos e outras pedagogias” (Arroyo, 2014).

1 APRESENTAÇÃO – ENTRE O PLANTAR, O REGAR E O COLHER: OBJETO, OBJETIVOS E UMA TESE

“Vacina, pão, saúde e educação!”¹², repetem as vozes que ecoam no complexo cenário de desigualdade social, fome e desemprego¹³, contexto brasileiro registrado em junho de 2022, quando chegamos a mais de 600 mil mortes por Covid-19¹⁴. A realidade é desastrosa, demarcando um período em que nos faltou o essencial. Com um governo desastroso, fomos subtraídos de dignidade, respeito, cidadania e garantia de alimentos e remédios de primeira necessidade e urgência, sem condições mínimas para seguir em tempos de pandemia. Estar viva é de fato uma sorte.

É necessário ressaltar que a pandemia de Covid-19 no Brasil evidenciou o quanto o Sistema Único de Saúde – SUS foi vital à sociedade brasileira, apesar de sucateado na época e sem os devidos investimentos, em razão da necropolítica do (des)governo Bolsonaro (2018-2022). No auge da crise de saúde, a falta de responsabilidade de um governo omissivo e inescrupuloso não garantiu, e ainda negou, a compra e eficácia das vacinas. Tratou a pandemia com descaso, proliferou piadas, assinou o uso do protocolo de tratamento com cloroquina e ivermectina, desrespeitando normas sanitárias, minimizando a gravidade da doença e zombando dos milhares e milhares de mortos (Saviani; Galvão, 2021).

No contexto educativo, a desigualdade tecnológica e social foi escancarada, as aulas foram suspensas e substituídas pelo modelo remoto, com milhares de professores, estudantes e familiares doentes, sem recursos, sem formação e conhecimentos técnicos para manipulação das ferramentas, acesso aos equipamentos tecnológicos e ainda sem internet. Em tempos de pandemia, mais um conjunto de sofrimentos, especialmente para as pessoas de comunidades periféricas, bem como as do campo, das florestas e das águas. Não houve um planejamento nacional para que pudessem ser resolvidas ou minimizadas essas questões (Magalhães, 2021; Frigotto, 2021; Saviani; Galvão, 2021).

De acordo com Frigotto (2021), o discurso da existência de uma sociedade da informação e conhecimento, e de que todos estariam incluídos digitalmente foi produzido com base em falácias e precisava ser desconstruído e problematizado. Na verdade, a tentativa sempre foi a de consolidar a ideia de que todas as pessoas

¹² Campanha dos movimentos sociais na rua e nas redes sociais.

¹³ Em 2020, quando, ao mesmo tempo, atingimos o número de mais 13 milhões de desempregados, mais de 30 milhões de subempregados na informalidade e 50 milhões de pessoas na linha de pobreza, sendo 20 milhões em pobreza absoluta, o Brasil registrou 33 novos bilionários (Frigotto, 2021, p. 4).

¹⁴ Doença causada causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que provoca infecção respiratória (Brasil, 2020a).

podem se apropriar do conhecimento científico e da tecnologia, porém a realidade concreta não comprova essa ideia. O conhecimento científico e a tecnologia tornaram-se forças motrizes privadas do capital, as mesmas que excluem a classe trabalhadora do campo e da cidade.

O movimento necessário precisou inventar, reinventar e construir estratégias com as quais se fizesse do impossível o possível para continuar a fazer acontecer ensino e aprendizagem. Segundo Frigotto (2021), seguiu-se uma condição de proletarização, como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho de professores. Numa construção dialética, não havia outra saída, era preciso seguir. O espaço do saber – escola, estudantes, professores – passou a ser transmitido pelas "telas" (TV, computador, celular, etc.). Dentre as possibilidades e limitações, professores e estudantes, famílias e demais profissionais da educação estavam diante de mais esse desafio. Isso estava valendo para todos, mas podemos afirmar que, em especial, para crianças e jovens do interior da Amazônia Paraense esse foi um processo desastroso, em função da histórica desigualdade de direitos que afeta a vida dos povos do campo, das águas e florestas (Hage; Sena 2021).

Efetivamente ninguém estava preparado para um novo “cenário educativo”. Fomos forçados a paralisar as atividades na educação, que certamente foi uma das áreas mais afetadas pelo isolamento social. Os(as) professores(as) criaram estratégias para dar conta da nova rotina de trabalho, na construção de planejamentos, da oferta do ensino, assim como adaptações para o uso “das tecnologias diante das diversas situações que se apresentaram no ambiente escolar” (Oliveira; Corrêa, 2023, p. 2).

Para Frigotto (2021), a realidade concreta exigia muito mais que a adaptação ao “novo jeito de estudar”, e as condições financeiras, sociais e sentimentais nas quais muitos desses jovens vivem e viveram desafiaram ainda mais as possibilidades para que pudessem concluir o curso superior ou dar continuidade à sua formação. Identificamos, assim, um contexto de extrema desigualdade social e crise sanitária, permeado por abismos educacionais muito mais desastrosos, principalmente para a região Norte do país e sua vasta composição geográfica. Afinal, somos feitos de florestas e águas. As crianças e adolescentes que vivem nas áreas rurais foram as mais afetadas pela exclusão escolar.

Partindo das incursões teóricas, podemos dizer que a pandemia e todas as suas mazelas adiantaram na área da educação vinte anos ou mais de uma estrutura "tecnológica" excludente, desigual, desafiadora e também trouxe possibilidades a partir dessas mesmas condições. Propiciar educação e poder através das "telas" também alimentou a transmissão de solidariedades, afetos virtuais, aproximação em tempos de isolamento e, ainda que de forma precária e aligeirada, a construção de conhecimentos.

Podemos dizer ainda que essa foi a “saída” emergencial para dar continuidade às atividades de trabalho, de formação e momentos de transformação de nós mesmos. Ficamos mais empáticos, passamos a olhar com mais sensibilidade para a dor do outro, a enxergar o sofrimento de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar que foram privados do convívio social promovido em ambientes escolares. Pela via do ensino remoto, foi possível também resistir e instituir reflexões sobre conjuntura, acolhendo os movimentos sociais em suas múltiplas determinações para que pudéssemos lutar, resistir e insistir na defesa da educação, da ciência, da vida.

Taffarel *et al.* (2022) argumenta que foram notórios os ataques ao conhecimento científico, a negação e retirada de direitos que foram instaurados no Estado autoritarista, uma verdadeira ditadura do capital. Os dados do Data Senado citados por Saviani e Galvão (2021) constataam que, dos 56 milhões de alunos que estavam matriculados na educação básica e superior do Brasil, 19,5 milhões (35%) tiveram as aulas suspensas, enquanto 32,4 milhões (58%) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública de ensino, 26% dos alunos não tinham acesso à internet.

A percepção que se tem desse momento histórico é que o capitalismo elevou em todos os níveis o grau de exploração, desumanização, destruição e barbárie (Frigotto, 2021; Saviani; Galvão, 2021). Desse modo, a relação anunciada nessa conjuntura, em especial no contexto educacional, foi fortemente ancorada nos anseios do capital, sendo possível identificar os interesses além das aparências das empresas e institutos privados, cuja lógica é sempre o lucro, que venderam seus serviços tecnológicos para o setor público.

Conforme expressa a Carta do Fórum Nacional de Educação do Campo, a pandemia não foi em nada democrática. Não é possível falar que ela afetou todas as classes, raças, etnias e gêneros de forma igual, pois “povos, grupos ou seguimentos sociais mais vulneráveis serão sempre, e foram, os mais gravemente atingidos” (FONEC, 2022, p. 1). Esses seguimentos estão representados pelas pessoas que

vivem em situação de pobreza extrema, na informalidade ou com contratos temporários e precarizados.

Assim, a educação segue a ser problematizada, tal qual o movimento social que, por outro lado, faz com que a classe trabalhadora continue ampliando os seus espaços de lutas. O significado e a importância da educação tomados como orientação de pesquisa e vida são baseados na humanização dos sujeitos coletivos, na defesa do direito à vida, ao conhecimento historicamente construído, à educação de qualidade para todas as pessoas. Uma educação efetivamente voltada para a liberdade e libertação dos oprimidos, esquecidos, estigmatizados, tal qual preconizou Freire (2011) sobre a educação da classe trabalhadora em sua totalidade, historicidade e dialética.

Diante dessa conjuntura, ressalta-se o desafio de construir uma tese que tem como objeto de estudo a auto-organização das jovens ribeirinhas da classe trabalhadora do campo, egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC/UFPa/Abaetetuba, na microrregião do baixo Tocantins/PA. Tomamos a base teórica da epistemologia da práxis de Curado Silva (2018) para analisar o trabalho na escola, na gestão e, em especial, na auto-organização dos movimentos sociais, visto que o território de pesquisa apresenta fortes transformações a partir do projeto capitalista na região de ocupação, exploração do trabalho e da natureza, desterritorialização dos povos ancestrais, fragmentação da cultura, dos saberes e da educação.

As lutas pelos territórios da/na Amazônia mantêm-se em constante movimento entre os povos das águas, das terras e das florestas que trabalham e resistem de modo coletivo e muitas vezes individual, para se contraporem aos projetos desumanos que subtraem cada vez mais a vida, a força, o alimento dos povos e seus saberes. Não há como escrever e pesquisar sobre algo tão real e necessário sem que as vozes desta pesquisa também possam denunciar o que efetivamente acontece nesse campo de disputas.

Isso posto, cabe a demarcação da importância de situar que a construção teórica que demarca esta tese tem cor, gênero, classe e território. É um movimento histórico situado no tema da Educação do Campo, categoria que integra e dá sentido à vida de tantos trabalhadores e trabalhadoras do campo. A proposta se justifica pela necessidade de compreendermos os meandros da formação de jovens ribeirinhas, educadoras, em especial fazendo reflexões dessa formação no território amazônico, em sua contradição e complexidade. Na concepção de Saquet (2009, p. 81), a categoria **território** significa “apropriação social do ambiente; ambiente construído,

com múltiplas variáveis e relações recíprocas”, palavra forte completa em pertencimento, ocupação, lugar de luta, tensões e produção.

Essa proposta reflete sobre a realidade que envolve a formação de uma parcela da classe trabalhadora do campo na Amazônia, jovens ribeirinhas que, em sua maioria, são “negras, pardas e/ou caboclas de ascendência indígena ou ainda retirantes/migrantes nordestinas”, que fazem parte do território político, social, educativo, movimento social que mantém essa juventude como fruto da organização social e política dos interesses e anseios dos povos do campo (Gonçalves, 2019, p. 31).

Gonçalves (2019) observa que as mulheres que acessam o curso da LEdoC passaram por diversas barreiras sociais na vida, e essas dificuldades estão ancoradas no fato de serem quem são e de onde são. Trata-se de mulheres oriundas da classe trabalhadora em geral, encontrando-se indissociavelmente ligadas às dificuldades de classe, gênero, raça e desigualdade socioeconômica.

Desse modo, a pesquisa está assentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, considerando as categorias **historicidade**, **contradição** e **totalidade** como necessárias para a construção de uma análise que ultrapasse a mera descrição dos fatos, mas que seja autêntica na busca da essência do objeto em sua realidade concreta (Kosik, 1976).

A sustentação da LEdoC encontramos em Molina e Sá (2012), que asseveram tratar-se de uma licenciatura que adota o regime de **alternância pedagógica** entre Tempo Universidade – TU e Tempo Comunidade – TC, sendo a Pedagogia da Terra para os povos da terra e pelo povo da terra. Indicam ainda o propósito da articulação entre educação e realidade específica do campo, visando contribuir direta e indiretamente com o desenvolvimento local, além de trazer valores humanísticos para a sociedade. É uma formação destinada à classe trabalhadora do campo, propondo a formação integral de educadores para além da sala de aula e está pautada em três dimensões: preparar para a **habilitação na docência** por área de conhecimento; para a **gestão de processos educativos escolares**; para a **gestão de processos educativos comunitários** (Molina, 2017).

A LEdoC do Campus de Abaetetuba da UFPA foi implantada em 2010 por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, com a prerrogativa de assegurar uma Educação do Campo que contextualize os conhecimentos a serem desenvolvidos para o mundo do trabalho, em seu movimento de integração entre os conhecimentos práticos, políticos, culturais,

sociais e econômicos (UFPA, 2016a). Assim, o curso vislumbra o exercício do trabalho a partir de discursos de identidade, perfis e currículo em torno dos povos do campo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP, composição 2009/2015 (UFPA, 2009), da Faculdade de Desenvolvimento do Campo – FADECAM, a proposta no Campus Universitário de Abaetetuba versa sobre a formação universitária envolvendo a classe trabalhadora, considerando a juventude do campo como público em potencial, buscando por meio da formação em alternância promover ações educativas além da sala de aula, uma formação além dos anseios do capital.

A curiosidade investigativa com jovens ribeirinhas está assentada na predominância etária entre 20 e 45 anos e do sexo feminino na Licenciatura em Educação do Campo. Os estudos de Corrêa (2024) reforçam a determinação que nos inclina a seguir pesquisando sobre mulheres. Aliada a isso, temos a continuidade de nossas pesquisas com juventudes, a escassez de pesquisas sobre Educação do Campo, considerando a particularidade de jovens ribeirinhas na região Tocantina.

A partir dessa conjuntura, seguimos buscando respostas para as seguintes indagações: Quais as contribuições que a LEdoC/UFPA/Abaetetuba trouxe para a vida das jovens ribeirinhas? Concretamente quais as ações propostas pelo curso que estão voltadas para a promoção da auto-organização das egressas da LEdoC? De que maneira as jovens ribeirinhas egressas do curso atuam em seus territórios e em diferentes espaços socioprofissionais e comunitários?

A existência de projetos de formação docente no país de tipos bem distintos amplia as críticas para uma proposta voltada para o atendimento dos ricos e nos faz investir na ampliação de propostas que estejam voltadas para os filhos da classe trabalhadora. Assim, é importante perceber que a LEdoC se materializa em princípios que pressupõem uma formação de educadoras(es) do campo nos territórios ribeirinhos, levando em consideração a construção de um projeto de sociedade mais justo e igualitário. Destarte, trabalhar a categoria **formação de educadoras do campo** considerando a questão de gênero é um ponto substancial no que se refere à formação de jovens ribeirinhas do campo na LEdoC, pois nesse espaço territorial essa formação tem rosto definido, história, projeto, cultura, luta, resistência e um conjunto de contradições que demarca as suas vidas.

Nesse movimento é necessário pontuar quem são as jovens ribeirinhas do campo egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Abaetetuba/PA, que estiveram inseridas num projeto que se apresenta articulado às

questões das lutas de classes, auto-organização, práxis social e território. São reflexões que nos levam a pensar numa formação escolar que também esteja ancorada em projetos educativos organizados e pensados pela classe trabalhadora, que venham dos anseios de movimentos sociais, das mulheres, das lutas correspondentes ao compromisso com uma nova sociedade, com outra hegemonia. Sustentamos, então, a categoria de formação de educadores com base na concepção de educação em movimento, da formação que nasce e se reconhece nos movimentos populares dos povos do campo com a intencionalidade de romper com a formação tradicional para as escolas do campo, engajados em reproduzir saberes, habilidades e competências independentemente da diversidade de coletivos humanos, tal qual preconiza Arroyo (2020).

O plantar

O movimento da vida e da pesquisa nos conduziu, na condição de pesquisadora, a enveredar por caminhos que nos ajudassem a decifrar enigmas, metáforas, que para nós se assemelham às ações do cultivo de uma árvore, como plantar, regar e colher até chegar ao tempo do amadurecer e usufruir dos frutos desse movimento. Eis o desafio da produção de uma tese, o arranjo do curso, da pessoa, do profissional a ser formado. Esses elementos teceram substancialmente nosso desejo por respostas que, circunscritas a partir da metáfora utilizada, pudessem nos conduzir até a compreensão das tantas faces e sentidos da emancipação dos sujeitos. A particularidade de nosso objeto de pesquisa é compreender como a formação da LEdoC, considerando a proposta da Educação do Campo e a formação de jovens ribeirinhas na/da Amazônia Paraense do Baixo Tocantins, tem promovido essa emancipação em seus territórios ou além deles. Julgamos que os princípios da auto-organização, somados à compreensão das culturas, trabalho, luta, terra, resistência, território e identidades das jovens ribeirinhas a partir dos seus territórios são reveladores da práxis como efetivação de movimentos de resistência das egressas.

Seguindo a metáfora do plantio, como em todo cultivo para germinar e produzir caule, folhas, flores e frutos em bases fortes, muito trabalho há de ser empreendido. Porquanto, nesta tese, inquirimos sobre o problema para o qual buscamos respostas: Quais contribuições a Licenciatura em Educação do Campo traz especialmente para a promoção da auto-organização das jovens ribeirinhas egressas do curso em seus territórios, em diferentes espaços socioprofissionais e comunitários?

As lutas pelos territórios da/na Amazônia nem sempre mantêm a unidade entre os povos que neles habitam. Povos das águas, das terras e das florestas resistem em coletivo para contrapor os projetos desumanos que se ocupam cada vez mais da destruição da vida, da força, do alimento dos povos e seus saberes. Não há como escrever e pesquisar sobre algo tão real e necessário sem considerar as vozes desta pesquisa quando denunciam o que está posto. Molina (2021) nos ensina na práxis que o envolvimento com os sujeitos e com a pesquisa em si precisa, em primeiro lugar, mudar a nós mesmos, mudar nossa concepção de mundo, de luta e a forma como vemos e observamos o mundo. Não estamos imunes a nos envolver nas lutas; assim, o ato de escrever uma tese é uma forma de denúncia e luta por resistências.

A relevância social deste debate é urgente para a compreensão dos povos do campo, das florestas e dos rios. Pessoas que sempre estiveram à margem dos planos e políticas de Estado, que sofrem todo tipo de misérias para se manterem em seus lugares, pela assistência à saúde, à educação e condições básicas de subsistência sempre tiveram seus direitos negados, substancializados por retóricas do desenvolvimentismo para melhoria de seus espaços. São povos que sempre foram atravessados pela crueldade desse ideário de desenvolvimento. Todos os passos dados, em especial com a construção de hidrelétricas, são mantidos por acordos multilaterais multimilionários e privatistas, ocupando nossos rios, as terras indígenas, nossa biodiversidade e as vidas que ocupam esses territórios.

Malheiro (2022, p. 1) argumenta que a Amazônia jamais havia sido tão explorada, saqueada, sequestrada, mutilada e devastada como está sendo agora. “Nunca vimos tanta gente gritando aos quatro cantos do planeta pedindo pela proteção da Amazônia”.

Enfim, fala-se muito sobre a Amazônia, mas quase nunca com a **Amazônia** e os **amazônidas**. Por isso afirmamos que qualquer horizonte que desfaça as **engrenagens de fogo, fumaça e sangue** que hoje consomem a **Amazônia** não se constrói sem o protagonismo histórico dos povos que, por milênios, coevoluíram com essa região (Malheiro, 2022, p. 1, grifos nossos).

Por isso, ouvir as jovens ribeirinhas do Baixo Tocantins egressas da LEdoC expressa e situa uma condição *sine qua non* para manter vivas as lutas diante de todo o cenário que a cada dia intensifica as ocupações territoriais, tendo projetos do tipo crédito de carbono para expandir os interesses do capital estrangeiro (Malheiro, 2020).

Moraes (2023, p. 69) observa que é necessário sabermos de qual Amazônia estamos falando, “do território produzido, ocupado, explorado e até mesmo o imaginário”, pois é um espaço que possui vários e poderosos interesses de controle, disputas por lucro, poder e exploração do subsolo, das riquezas da biodiversidade, ouro, madeira, ferro, etc. Consideramos que a região do Baixo Tocantins ou das Amazonas faz parte desse jogo de poder que envolve as disputas, avanços e retrocessos políticos, educativos e sociais que demarcam esse território margeado pelo rio.

É válido frisar que o território amazônico sofreu com o desmonte ocorrido nas leis de abertura para exploração das terras indígenas por grandes conglomerados apoiados pelo desgoverno Bolsonaro (2019-2022), sendo que o cenário atual da comercialização da Amazônia se dá pelo agronegócio, hidronegócio, exploração das jazidas de minério e exportação de madeira. Em 2023, na região do Amazonas, registrou-se o pior índice de seca dos últimos tempos, atingindo a vida e a organização familiar da população ribeirinha da região. Esse fato se deu em decorrência das fortes ondas de calor, por exemplo, no lago Tefé, quando a temperatura da água chegou a 39,1 graus Celsius (°C), que provocou a morte de dezenas de peixes e botos (Malheiro, 2022).

Há nesse contexto de ideário do desenvolvimento da Amazônia “um mecanismo capaz de colocar em suspensão toda a diversidade regional, tudo em nome de uma geografia mais racional” (Malheiro, 2021, p. 2). A intenção desse desenvolvimento com e a partir dos grandes projetos de mineração ou agro-minero-hidronegócio, de disputa pelo espaço territorial por conglomerados, estimula o esvaziamento de direitos, a desapropriação de terra, da cultura, da luta, da vida e do alimento.

Nesse sentido, falamos de territórios que estão sendo desconstruídos, pois não se leva em consideração a vivência dos povos, suas formas culturais e originárias. Por outro lado, têm se desenvolvido os conflitos com os povos tradicionais e as empresas que desenvolvem projetos econômicos na região, como no caso do Complexo de Albras-Alunorte (produção de alumina e alumínio) no município de Barcarena, e a barragem da Hidrelétrica de Tucuruí (Moraes, 2023).

A realidade é que essa região do Baixo Tocantins (Abaetetuba e Igarapé-Miri) tem sido impactada diretamente pela implantação desses grandes projetos. Há mudanças sócio-espaciais das cidades ribeirinhas que convivem com a tensão “entre o novo e o herdado do passado, entre o que chega e altera e o que permanece” (Moraes, 2023; Malheiro; Trindade Jr., 2009, p. 3).

A criação e expansão das Usinas Hidrelétricas na Amazônia – UHE resultou em mais de 23 mil pessoas desalojadas pela UHE de Tucuruí, as mais de 10 mil famílias desalojadas pela UHE de Belo Monte e cerca de 10 mil famílias desalojadas pelo complexo Hidrelétrico do Madeira, com a UHE de Santo Antônio e Jirau (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021).

A complexidade da formação econômica e social na Amazônia estimula o confronto entre modelos de exploração e destruição da natureza em função das escolhas políticas e econômicas com direção à exportação de *commodities*, levando ao “colapso metabólico” que se intensifica entre as “distintas formas de mercantilização e financeirização da terra pelo conceito de agro-mínero-hidro-bio-carbono-negócio”. Esses mercados se integram com a intencionalidade de ocupar cada vez mais espaços territoriais ou “territorialização capitalista e desterritorialização de povos, grupos e comunidades que se relacionam” (Malheiro, Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p. 30).

É nesse viés que Gonçalves, Rodrigues e Sobreiro Filho (2019, p. 3) afirmam que os povos tradicionais da região amazônica estão sob ameaça, vivenciando as diversas tensões com empresas transnacionais, latifundiários, madeireiros, grileiros, elites locais e regionais.

Além disso, é sempre bom lembrar que concentração de terras não é somente concentração de área como abstração matemática expressa em hectares, mas **sobretudo concentração das condições de reprodução metabólica da vida sem as quais nenhum ser vivo vive, inclusive os humanos**. Assim, apartados da terra-água-fotossíntese (fauna-flora), se produzem peões atrás de algum padrão para ganhar a vida na qual a dignidade e a liberdade se veem condicionadas pela submissão (Malheiro, 2020, p. 41, grifos nossos).

A desterritorialização da Amazônia tem sido atravessada pelo empreendimento que investe nessa expropriação dos recursos naturais, numa perspectiva de compreensão do território com “vazio demográfico”. Esse fato foi representado pelos estudos de Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021, p. 38), que identificam o crescimento agropecuário na região em relação à ocupação de terras, onde argumentam que “[...] Em 1975 a área colhida de soja em todo o Brasil representa 9,5 milhões de hectares, em 2017 esse número saltou para 30,7 milhões de hectares”. Houve um aumento expressivo das atividades, com o crescimento na ordem de 223,8%, sendo que os principais estados que compõem esse crescimento real estão situados na Amazônia legal: “Mato Grosso (409,2%), Maranhão (970,3%),

no Tocantins (10,2 mil%) e o Pará (180,5 mil%)” (Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021, p. 38).

Os dados da Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA constataam que o setor agropecuário em 2022 teve desempenho significativo de 11,4%, no que diz respeito à exportação de açaí (14,9%), soja (11,4%), milho (12,0%) e dendê (2,0%). No setor pecuário, na criação de bovinos houve a expansão de rebanho em 3,6%, alcançando a marca de 24.791 mil cabeças de bovinos, ou seja, o 2º maior rebanho nacional.

O processo de exportação de mineração da Amazônia, pautado nos Decretos-leis nºs 1.813/1980 e 85.387/1980], que criaram um regime especial de incentivos fiscais e orçamentários para o desenvolvimento, por exemplo, o Projeto Grande Carajás, além de incentivos para a “questão fundiária, energética e de concessão e autorização de lavra dos minérios ao capital transnacional” (Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p. 34).

Os dados sobre a extração de minérios do Projeto Grande Carajás revelam o salto de 53,9 milhões de toneladas de extração de ferro em 2002 para 193,6 milhões de toneladas no ano de 2018. A acelerada pilhagem de matéria e energia na Amazônia alcançou a marca de 1 bilhão de toneladas de minério de ferro, que foram extraídos de Carajás em 2007, sendo relevante destacar que essa previsão inicial seria alcançada apenas em 2025. Há de se considerar que nos próximos 22 anos a estimativa é que serão extraídos aproximadamente 6,5 bilhões de toneladas de ferro.

Nesse viés, conforme analisado pelos mesmos autores, esse volume de ferro deixará o equivalente a 4,6 bilhões de toneladas de estéril¹⁵, o que equivale à destruição de 3.644,73 hectares de áreas de cava ou efetivamente quase 4 mil campos de futebol de buracos de mineração de ferro. Esse processo resultará em 2.136,41 hectares de pilhas de rejeito e 4.110,86 hectares de áreas desmatadas.

O PIB de Canaã dos Carajás de R\$ 34,989 bilhões contribuiu com 13,3% do PIB estadual em 2021 e apresentou elevação de 2,9 pontos percentuais em relação a 2020 (10,4%), de participação no PIB. A base da economia de Canaã dos Carajás é o setor Industrial, que em 2021 passou a representar 89,6% do Valor Adicionado (VA) total do município (contra 87,8% em 2020). Esse ganho foi devido, em grande medida, ao bom desempenho em valor da atividade de Extração mineral, que apresentou **aumento de 60%**, decorrente do aumento do preço do minério de ferro (FAPESPA, 2021).

¹⁵ Resíduo da mineração.

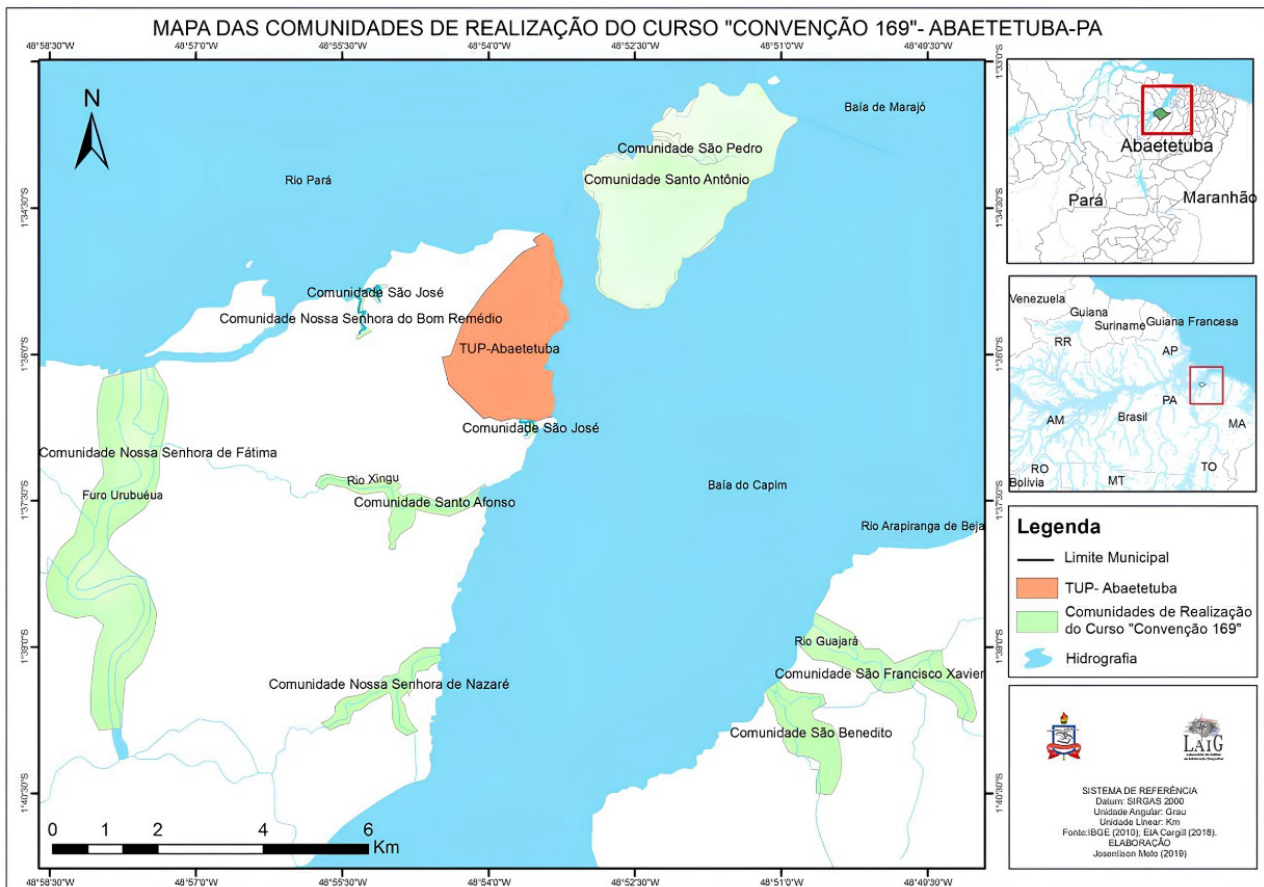
Na dinâmica dessas transformações territoriais, sociais, políticas e nos confrontos que elas estimulam, outros dados revelam o movimento abissal de desigualdades, de fragilidades e expulsão dos povos desse imenso território amazônico. Sobre a realidade socioterritorial de Abaetetuba, o projeto portuário da Cargill na ilha do Xingu ocupou uma área de Resex para a construção de um Terminal de Uso Privado – TUP Abaetetuba, com orçamento de aproximadamente 900 milhões de reais.

O mapa a seguir localiza exatamente onde será implantado o TUP Abaetetuba, na Ilha de Urubuêua, na Baía do Capim e às margens do rio Tocantins. A dimensão territorial desse empreendimento é de aproximadamente 359 hectares, na confluência com a Baía do Marajó, onde as águas são mais profundas, o que facilita a navegação de grandes embarcações.

Observa-se, no mapa, que ocorreu número significativo de ações de instrumentalização e formação das populações tradicionais, acerca do curso sobre a Convenção 169 promovido pela paróquia das ilhas, como mecanismo de organização para políticas em resistência frente ao projeto TUP-Abaetetuba, da Cargill. Essas ações possibilitam a luta pelo reconhecimento, respeito e autonomia, pelo pluralismo/identidade/liberdades expressivas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial”(Artigo 1º, §1, Convenção 169), já que possuem organização social, política e cultural distintas da sociedade de grande formato (Gonçalves; Rodrigues; Sobreiro Filho 2019, p. 14).

Esse projeto tem como objetivo o escoamento de produtos do agronegócio a partir da rede global de financeirização e da cadeia de *commodities*, em especial com destino aos EUA e à China.

Figura 1 – Mapa das comunidades da região de Abaetetuba



Fonte: Gonçalves; Rodrigues; Sobreiro Filho, 2019.

Essa construção tem como intenção o armazenamento dos produtos das atividades de produção das *commodities* vindas do sul do Pará, do porto de Miritituba-Itaituba/PA e Porto Velho/RO, pelo trecho dos rios Tocantins, Amazonas, Madeira e Tapajós. Nessas mediações, é possível identificar as iniciativas arbitrárias da burguesia agrária no exercício da sua dominação de classe (Carvalho, 2014).

A verdade é que, desde o período de 1964 a 1985, do regime ditatorial militar, um conjunto de políticas de governo foram direcionadas para o território amazônico, com o *slogan* nacionalista “integrar para não entregar”. Esse fato ocasionou resultados migratórios para a região, além de instituir de forma acelerada a comercialização da Amazônia.

Segundo Gonçalves, Rodrigues e Sobreiro Filho (2019, p. 12), estrategicamente esses grandes projetos nascem planejados para mais “96 portos graneleiros para a região. Deste total, Itaituba soma mais de 30 e o complexo de Barcarena-Abaetetuba, mais de 16”.

Assiste-se a uma verdadeira guerra de silenciamento das comunidades tradicionais do território. Tais projetos não têm levado em consideração os povos que ali vivem, assim como seus modos tradicionais e suas territorialidades.

Violam direitos humanos desses povos, os quais, muitas vezes, sequer são consultados, conforme determina a Convenção 169. Via de regra, são projetos movidos pelo intenso processo de financeirização promovido pela consolidação e expansão da razão neoliberal, da qual vem encontrando apoio, legitimação, financiamento, subsídios e concessões de terras de governos (Gonçalves; Rodrigues; Sobreiro Filho 2019, p. 12).

Diante desse cenário, as comunidades ribeirinhas de Abaetetuba têm se organizado para resistir. A exemplo desse movimento, temos o “Grito das Águas”, celebrado no dia 22 de março, no Dia Mundial da Água. Os povos ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e pescadores das ilhas de Abaetetuba se unem na comunidade São Francisco Xavier. É considerado uma das principais expressões que marcam a luta e resistência dos povos das ilhas de Abaetetuba.

Figura 2 – III e IV Grito das Águas, 2023 e 2024



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023. Acervo de Grazielle Azevedo.

Figura 3 – III e IV Grito das Águas, 2023 e 2024



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023. Acervo de Grazielle Azevedo.

Figura 4 – III e IV Grito das Águas, 2023 e 2024



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023. Acervo de Grazielle Azevedo.

O grito é também pelo direito de ter suas histórias vivas e poder repassar seus saberes para as crianças, adolescentes, jovens e idosos, numa demonstração do entendimento de que pela resistência colocam a vida em movimento e constroem a própria história (Santos, 2020, p. 65).

A questão central do movimento Grito das Águas é uma representação da grande indignação das comunidades que expressam suas revoltas por meio de cantos, danças, orações, faixas, cartazes, místicas, músicas, apresentações e palavras de ordem: “Água sagrada é direito, não mercadoria”. A manifestação registrada é em defesa dos rios, dos alimentos, da vida, educação e saúde. “A manifestação era o enfrentamento e a disputa pela vida, já que para esses povos o território não possui valor de troca, não possui um valor material financeiro” (Gonçalves; Rodrigues; Sobreiro Filho, 2019, p. 16).

Nesse processo, as disputas também têm sido travadas com o Estado no sentido de regularizar terras, emitir licenças e isentar impostos, além de conceder incentivos fiscais, arrendar áreas e/ou privatizar propriedades públicas.

É válido registrar que os rios têm sentido para a vida de jovens mulheres e homens ribeirinhos. E são os rios que oferecem a eles o alimento, o saber, a sabedoria e a educação.

São povos muitas vezes mutilados pela desigualdade social que os oprime, persegue e muda seu modo de vida. Muda-se o percurso dos rios por via das construções de hidroelétricas; logo, muda-se a essência da vida ribeirinha que precisa se auto-organizar para construir uma base coletiva que os ajude a enfrentar toda essa organicidade do capital imperialista.

Os ribeirinhos e as populações que vivem na Amazônia, com seu sangue Cabano, têm enfrentado vários ataques em seus territórios, seja pela terra, água ou floresta. Na terra, há o agronegócio, com a plantação de soja, entre outros grãos, e a pecuária bovina extensiva; pelo ar a pulverização de veneno que chega também até o pequeno produtor, matando sua plantação e causando doenças; pela água o hidronegócio avança por meio dos projetos de hidroelétricas, hidrovias e da indústria pesqueira. Há ainda os grandes projetos que exploram os recursos minerais, a exploração predatória da madeira, o narcotráfico e a biopirataria (Santos, 2020, p. 55).

O povo pede socorro, os povos originários se organizam para não sucumbir diante dos anseios do capital. A quem interessam todas essas multiperversidades no território da Amazônia Tocantina? A quem devem se dirigir as pautas de urgência e emergência sobre as profundas e obscuras obras no interior da Amazônia Tocantina?

Os povos das águas, das florestas e dos campos resistem e insistem em lutar por seu espaço, por seu território, ainda que de forma orgânica, mas urge esse desafio de enfrentamento diante dos grandes projetos de “desenvolvimento”.

Não se pode perder de vista que o objeto ora mencionado se constitui paulatinamente contrário à luta de classes, ao projeto de sociedade e de formação docente que vêm se desenhando nas políticas públicas educacionais do Brasil.

Essas são reflexões teóricas que ajudam a construir os objetivos e problemática desta pesquisa. Por isso e por tantas outras vidas, o movimento de Educação do Campo é vivo e está em constante luta.

Com base nos estudos da CPT, Moraes, Azevedo e Silva verificam que não têm sido fáceis as múltiplas associações que têm feito a contaminação da água dos rios nos últimos cinco anos. É dessa problemática que tem se constituído a vida e a luta das jovens ribeirinhas participantes da pesquisa nesse embate que está em processo de compreensão de territórios amazônicos multifacetados. A territorialidade ribeirinha vai além da compreensão dos povos que vivem à beira dos rios, mas que sobrevivem entre os encontros e desesperos com esses grandes projetos. “A virada do século XXI, em realidade, pode ser considerada como um momento paradigmático para uma atualização perversa de formas brutais de capitalismo já experimentadas na Amazônia” (Malheiro, 2019).

Segundo os dados da FAPESPA (2023), as famílias ribeirinhas apresentam no estado do Pará o total das inscritas no CadÚnico: eram 103.471; desse número, 78,17% (80.887) foram identificadas como famílias ribeirinhas inscritas na faixa 1, isto é, consideradas com renda *per capita* de até 109 reais mensais; 5,85% (6.049) estavam inscritas na faixa 2, que corresponde à renda *per capita* mensal de 109,01 até 218 reais; em seguida, identificam-se 7,74% (8.012) como famílias ribeirinhas que detinham uma renda familiar *per capita* mensal de 218,01 reais até meio salário-mínimo; por último, as famílias da faixa 4 são aquelas com renda *per capita* de R\$ 660,00, representando 8,24 % (8.523).

A problemática ocorre com a desigualdade socioeconômica nesse território. Essas desigualdades são cruéis, com ênfase nas questões relacionadas a gênero. São pessoas que estão desorganizadas socialmente, há falta de protagonismo, os projetos territoriais em disputa, além de estarem à margem da pobreza e na extrema pobreza, numa linha tênue em sua existência.

Essa materialidade mostra que a região do território da Amazônia Paraense está em constante disputa com o grande capital internacional. Nessa região, as comunidades e seus territórios têm sofrido com a ausência do Estado para condições de existência com qualidade. É um território marcado pela exploração, perdas, danos e conflitos.

Nesse contexto, a Educação do Campo e o movimento dos sujeitos do campo se contrapõem a essa lógica. A Licenciatura em Educação do Campo, no contexto de Abaetetuba, entende a necessidade da formação dos povos das águas, florestas, e quilombos que se apropriam das lutas e resistências como fator imprescindível em defesa dos territórios, da cultura, identidade, terra e trabalho. Nessa interseção, a unidade entre a formação na LEdoC e a compreensão das contradições do território nos levam a pensar se essa política tem possibilitado condições para enfrentar essas problemáticas nos territórios em diferentes espaços socioprofissionais e comunitários. Além disso, convém examinar efetivamente quais seriam as contribuições que a Licenciatura em Educação do Campo traz especialmente para a promoção da auto-organização das jovens ribeirinhas egressas do curso.

Com isso, compreender a categoria auto-organização das jovens ribeirinhas em seus territórios é central na defesa dos territórios, contra a desterritorialização que o capital tenta impor aos povos indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, ribeirinhos e camponeses de modo geral (Santos, 2020).

Afirmamos que nenhuma das ações que se inserem nos campos das disputas contra-hegemônicas, qualquer que seja o campo da educação, tem sido fácil, mais ainda quando estão voltadas para populações que vivem às margens da sociedade. Entretanto, tem sido possível, a partir de ações educativas propositivas, alinhar a educação às lutas das jovens mulheres ribeirinhas do Baixo Tocantins.

Do ponto de vista acadêmico e pessoal, é necessária a intensificação de pesquisas e denúncias para as condições de vida dos povos ribeirinhos, para as jovens ribeirinhas, para o campo da Educação do Campo nos espaços das florestas, rios e mais ainda para os territórios que apresentam conflitos e interesses do capital tão vivo, que traçam veementemente mudanças no modo de vida de muitas pessoas do Baixo Tocantins.

O rio do desassossego: os caminhos nas fases da pesquisa

De modo que não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade; todavia, isso não anula o fato de que o ato de responder é o elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico (Lukács, 1978, p. 5).

Iniciar o diálogo com base nessa reflexão é compreender a partir da ontologia materialista que o processo do conhecimento é dinâmico, dialético, histórico, está

sempre em movimento, e não teremos respostas com um fim em si mesmas, prontas e acabadas. Desse modo, compreender uma certa filosofia, ciência, epistemologia requer, sem sombra de dúvidas, um mergulho nos estudos de teorias que foram sendo desconstruídas, ressignificadas num movimento histórico e dialético da desumanidade (Curado Silva, 2018).

É um tanto confuso chegar neste momento e perceber que as leituras me levaram a um conjunto de perguntas que, por algum momento do desenvolvimento deste estudo, me fizeram ir e vir na centralidade da tese que trata da compreensão das contribuições do processo formativo da LEdoC/UFGA/Abaetetuba para a promoção da auto-organização das jovens ribeirinhas egressas do curso, em seus territórios, por meio da análise da práxis nos diferentes espaços socioprofissionais e comunitários.

Chego a pensar que minhas perguntas e inquietações são infinitas diante do tempo que tenho, mas não há como construir conhecimento sem partir de perguntas, questionamentos que nos fazem buscar cada vez mais essa relação tão complexa e necessária para o campo de estudo, que é a Licenciatura em Educação do Campo. São perguntas e respostas que estão sempre em movimento e abrigam em si “o início, meio e início” desse complexo dinâmico, como diz Nego Bispo (2020).

Com a ontologia do ser social e a relação com a educação tentamos aproximar a problematização e compreensão da ontologia marxiana do ser social e a conceituação sobre as categorias primárias: **Licenciatura em Educação do Campo, auto-organização e juventude ribeirinha**, levando em consideração o **território, gênero, raça e luta de classes como elementos indissociáveis**, centrais para argumentar a tese.

É sob a ótica das jovens ribeirinhas da região do Baixo Tocantins em diferentes territórios que buscamos compreender as contribuições do processo formativo da LEdoC/UFGA/Abaetetuba para a promoção da auto-organização dessas jovens egressas do curso em seus territórios, por meio da análise de sua práxis em diferentes espaços socioprofissionais e comunitários. Entendemos, assim, que a **práxis social** nesse contexto resulta de um processo dialético de significação a partir das contradições decorrentes das lutas travadas no interior da Amazônia Tocantina em oposição atualmente às instalações do hidro-minero-agronegócio.

O materialismo dialético como perspectiva teórica tem em seu cerne a prática social como unidade de transformação da realidade que pode sustentar a análise dos fenômenos sociais em seu movimento.

[...] é evidente que a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende apenas da riqueza das suas relações reais. Só desta forma se poderá libertar cada indivíduo dos seus diversos limites nacionais e locais (Marx; Engels, 1998, p. 22).

Portanto, uma estrutura que efetivamente tem seu arcabouço na produção de conhecimentos a partir da sua relação com a materialidade. A universidade pública como locus de pesquisa – e nela o curso da LEdoC em Abaetetuba¹⁶ – é compreendida para além de um espaço coletivo, mas essencialmente como espaço de contradições e totalidades, uma verdadeira galáxia de organizações juvenis (Grosso, 2020). Esse espaço de organização constituído no interior da Amazônia Paraense mantém sua contradição ora enquanto espaço público de direito dos jovens e adultos que a integram e que traçam um longo processo educativo para adentrar e ocupar esse espaço; ora como espaço de disputa, intensificando-se as pressões comumente ameaçadoras para retirar da classe trabalhadora o seu direito ao saber e à emancipação.

Nessa compreensão, a contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta o elemento-chave das sociedades. A prática formativa se opera na unidade dialética com a totalidade como um processo que conjuga as precisões e anseios do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social (Molina, 2019). Assim, a educação é compreendida como partícipe da totalidade da organização social, sendo possível analisar a formação dessa fração de classe no contexto das LEdoCs em sua relação totalizante, como é definida diante de si e do todo.

Logo, considerar a formação destinada à classe trabalhadora em sua unidade dialética com a sociedade capitalista é registrá-la no processo das relações de classe enquanto são determinadas, em última instância, pelas relações de produção (Cury, 1989).

Os objetivos

Levando em consideração a natureza do objeto e a configuração do problema de pesquisa, entendemos que o **objetivo central** da pesquisa é compreender as contribuições do processo formativo da LEdoC/UFGA/Abaetetuba para a promoção

¹⁶ A organização da LEdoC/UFGA/Abaetetuba se constitui da seguinte forma: composição do quadro de professores - 14 professores com formação em diferentes áreas (Biologia: 2; Química: 1; Matemática: 1; Agronomia: 3; Pedagogia: 1; Sociologia: 2); alunos desde o início do curso - turma de 2011 em Abaetetuba: 56; de 2013 em Abaetetuba: 3 turmas com 60 alunos; 2014, em Tomé-Açu: 23; Abaetetuba: 25; em 2015, Abaetetuba: 23; Acará: 22; 2016, Abaetetuba: 36, Tomé-Açu, intensivo: 24. São dados autorizados e fornecidos pela Faculdade de Educação do Campo em agosto de 2019.

da auto-organização das jovens ribeirinhas egressas do curso em seus territórios, através da análise de sua práxis em diferentes espaços socioprofissionais e comunitários. De modo específico, objetivamos:

- **descrever e analisar** os processos formativos e contradições que a Licenciatura em Educação do Campo traz à práxis das jovens ribeirinhas egressas do curso;
- **identificar** as contribuições que a LEdoC/UFGA/Abaetetuba proporciona para as jovens ribeirinhas que dela participam;
- **analisar** os processos de auto-organização das jovens ribeirinhas e as repercussões de suas ações no território, por meio da análise da práxis nos diferentes espaços socioprofissionais e comunitários.

A metodologia

O estudo de caso qualitativo é a base da pesquisa, de forma a considerar a realidade e sua compreensão em várias dimensões, partindo do entendimento de que o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor (André; Lüdke, 1986, p. 25).

Ao estudarmos este fenômeno, estamos lançando a construção do conhecimento mais concreto, contextualizado, pois vamos dirigir o olhar para a realidade não só educativa, mas também sociopolítica vivida por esses sujeitos. Com base em Chizzotti (2018, p. 102), para quem o estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular, esta pesquisa utiliza estratégias da investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações, as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão, considerando suas singularidades.

Outro ponto a ser considerado sobre a pesquisa teórica qualitativa é a relevância dos estudos sobre gênero, classe e raça ou questões que evidenciem a marginalização da fração de classe. É importante situar que na pesquisa qualitativa há ampliação da leitura/estudo geral do fenômeno a ser pesquisado. Isso indica uma “perspectiva defensiva que molda os tipos de questões formuladas, informa como os dados são coletados e analisados, e proporciona um chamado à ação ou à mudança” (Creswell, 2007, p. 95). O autor destaca ainda algumas perspectivas teóricas para

pesquisas qualitativas, como os discursos que levantam algumas questões importantes acerca do controle e da produção do conhecimento, sobretudo aqueles que se debruçam sobre as pessoas e as comunidades de afrodescendentes.

As perspectivas feministas encaram como problemáticas as diferentes situações das mulheres e as instituições que estruturam essas situações. Os tópicos de pesquisa podem incluir questões políticas relacionadas à justiça social para as mulheres em contextos específicos ou o conhecimento de situações opressivas para as mulheres; as perspectivas da teoria crítica estão interessadas na capacitação dos seres humanos para transcenderem às restrições impostas sobre eles pela raça, pela classe e pelo gênero e; a teoria *queer*, um termo utilizado nessa literatura, se concentra nos indivíduos que se denominam lésbicas, gays, bissexuais ou pessoas transgêneros. A pesquisa que usa essa abordagem não objetifica os indivíduos, pois está interessada nos meios culturais e políticos e comunica as vozes e as experiências de indivíduos que têm sido reprimidos (Creswell, 2007. p. 91).

Diante desses pontos, é possível perceber que estudos a partir da pesquisa qualitativa são amplos e deixam o pesquisador avançar nas leituras, nas experiências em que busca esse padrão amplo em generalizações ou teorias com temas ou categorias. A análise dos resultados é feita por meio dos dados de temas ou categorias. É possível envolver-se mais com o campo, com os sujeitos da pesquisa, uma vez que as perguntas seguem uma estrutura aberta, registrando o contexto.

Minayo (2013) aponta três dicas essenciais para a teoria que segue uma perspectiva qualitativa: **1)** decidir se a teoria será utilizada na proposta qualitativa; **2)** identificar como uma explicação direta, como uma conclusão ou como uma lente reivindicatória; **3)** localizar a teoria na proposta de uma maneira consistente com seu uso. Ainda conforme Minayo (2013, p. 21), a dimensão qualitativa responde a questões muito particulares:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Por isso, nosso caminhar com a realidade das egressas ribeirinhas, considerando as contribuições que a formação na LEdoC proporciona para a práxis em seus territórios, tornou possível uma pesquisa com o olhar e a escuta sensíveis para a vida, a formação e também a materialidade desse ensino para a transformação

de suas comunidades. Essas tessituras ocorreram em momentos bem específicos que foram importantes para a compreensão da realidade ribeirinha. Seguimos convictas de que o estudo de caso ampliado se justifica como metodologia capaz de tratar das singularidades do processo formativo ofertado pela LEdoC para a promoção da auto-organização das jovens ribeirinhas em seus territórios.

Procedimentos metodológicos expressam a compreensão de técnicas de pesquisa no campo exploratório, descritivo, interpretativo e analítico, tendo na observação participante uma espécie de lente para a compreensão da realidade dessas jovens ribeirinhas que ingressaram e concluíram a graduação numa universidade pública. Esse tipo de observação participante se justifica pelo momento em que o pesquisador tem a chance de manter contato direto com os sujeitos observados, sendo possível a utilização de outros instrumentos e procedimentos de coleta de dados, como entrevistas, registros documentais, fotografias que permitam uma “descrição densa” da realidade estudada (André; Lüdke, 1986, p. 45).

A observação só foi possível de ser realizada no território da Ilha do Capim, Abaetetuba-PA, em três inserções que nos aproximaram das atividades desenvolvidas por uma das ribeirinhas egressas da LEdoC. As outras entrevistas ocorreram em formato híbrido, por ter sido muito difícil o contato e inserção no campo de pesquisa. Os momentos de vivências no território ribeirinho da Ilha do Capim foram riquíssimos para a compreensão da materialidade das atividades coletivas.

Ressaltamos que essa inserção só foi possível pelo contato anterior da pesquisadora com uma egressa moradora da Ilha do Capim no ano de 2020, por ocasião de aulas no Campus de Abaetetuba da UFPA, momento em que foi estabelecida uma relação de amizade. Assim, pudemos prosseguir com diálogos informais com moradores, fazendo anotações de campo, registros fotográficos e participação nas atividades desenvolvidas no ambiente. Conforme recomendações de Gil (2002, p. 103), tudo isso possibilita a observação e registros úteis à compreensão de uma dada realidade.

Thiollent (2001, p. 34) sustenta que numa pesquisa “é preciso pensar, buscar ou comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados, elaborar generalizações, etc.”, investir em elementos que constituam “uma estrutura de raciocínio subjacente à pesquisa”. Nesse sentido, o estudo de caso, seguindo a perspectiva do materialismo histórico-dialético com o entendimento de que a ciência e o processo científico não são imunes aos embates reais na sociedade de classes ou, como afirma

Bachelard (1996, p. 8), para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Nessa compreensão, a formação de educadores se opera na unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as precisões e anseios do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social.

Desse modo, a educação é compreendida como “participe da totalidade da organização social e só dessa forma poderá libertar cada indivíduo dos seus diversos limites nacionais e locais” (Marx; Engels, 1998, p. 22). Portanto, o materialismo se estrutura na produção de conhecimento a partir da sua relação com a materialidade. O materialismo histórico-dialético, base filosófica do marxismo, é o método fundante de nossa pesquisa:

[...] e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo (Triviños, 1987, p. 51).

Enquanto método, o materialismo dialético tem como cerne analisar a transformação lógica da matéria, demandando a análise da sociedade e do movimento que ela faz. É a partir desse movimento que é possível entender a essência do objeto (Marx; Engels, 1998). Tratamos especificamente da juventude pertencente à classe trabalhadora do Baixo Tocantins, jovens que abrigam em seus itinerários formativos a luta pelo espaço do viver, do saber e do resistir.

Com isso, compreendemos que só é possível analisar e começar a entender a realidade concreta das jovens ribeirinhas egressas da LEdoC a partir das suas lógicas e por meio da imersão em seus territórios. Algo que promova o exercício de olhar a realidade dessas ribeirinhas para além das aparências, buscar um encontro com a essência do ser mulher ribeirinha, estar atenta a tudo o que se passa, às coisas em que elas acreditam, nas repetições, criações, inovações, conversas e outras novas e necessárias descobertas (Alves; Garcia, 2006).

Sujeitos da pesquisa

Quem são as jovens que nasceram sobre palafitas, que têm contato com a floresta, que vivem a realidade das ilhas, dos furos e que dominam os caminhos das águas, dos rios, especificamente os rios e furos que atravessam as comunidades de Abaetetuba e Igarapé-Miri? Quem são as jovens ribeirinhas egressas da LEdoC/UFGPA/Abaetetuba É uma juventude de mulheres que trabalham desde cedo

no extrativismo do açaí, na pesca, que se equilibram em cima de pontes, canoas, que nem sempre conseguem ter uma trajetória escolar em instituições nos seus territórios, que precisam acompanhar o movimento das águas para sobreviver e que dominam os remos como ninguém.

Foi a partir do contato com essa realidade que veio o desejo e desafio de construir uma tese sobre a vida das jovens ribeirinhas, de mulheres que compõem a classe trabalhadora do campo da Amazônia Paraense. Poder ouvi-las, conhecer a realidade de que fazem parte, exercitar com elas a compreensão das contradições existentes no campo da educação, da política, interseccionado entre gênero, classe, raça e território. Não obstante, foi imprescindível atribuir à pesquisa o sentido de novidade, mas também de urgência, uma vez que há necessidade de pesquisar as mudanças que vêm acontecendo na região do Baixo Tocantins em razão da devastação do capital internacional.

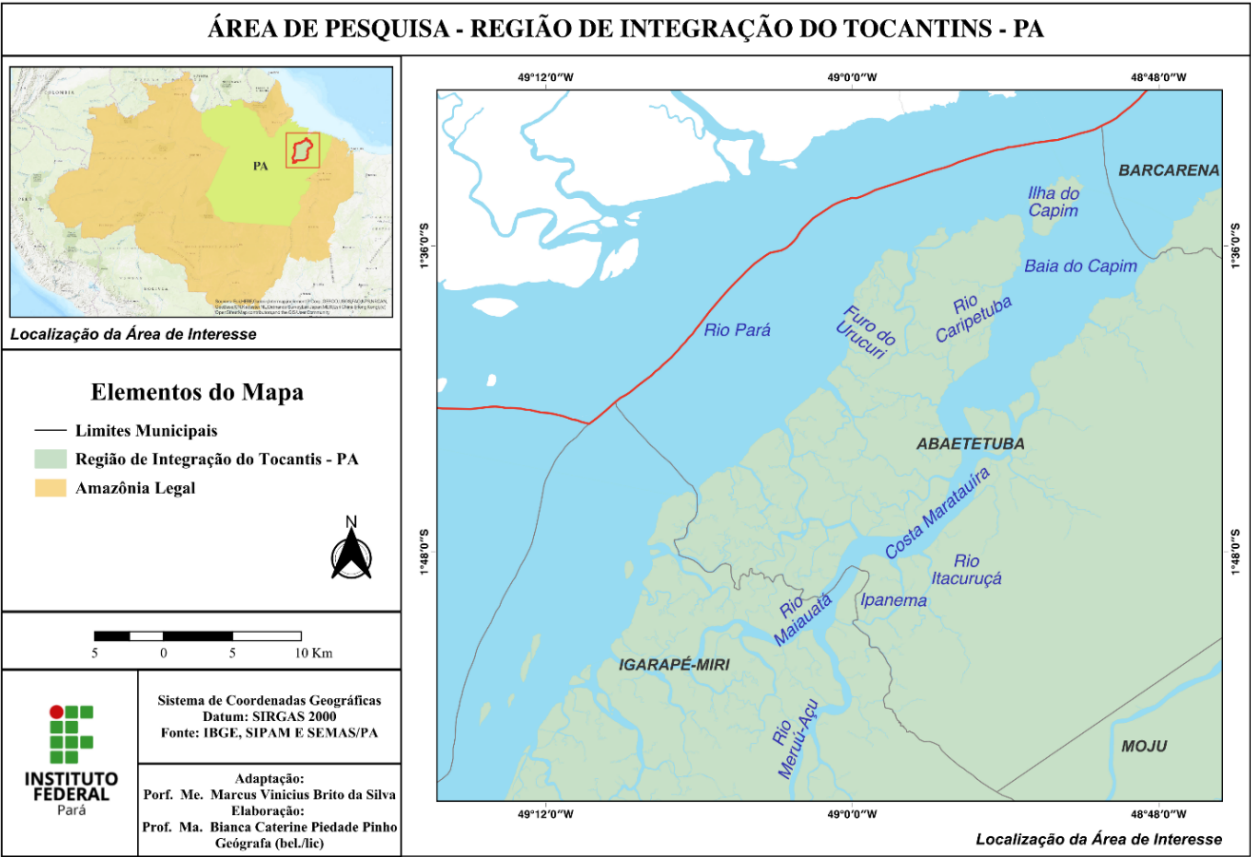
As jovens da pesquisa¹⁷, habitantes de territórios distintos (Ilha do Capim, Rio Meruú-Açu, Rio Caripetuba, Rio Maiauatá, Comunidade Ribeirinha Quilombola Ipanema e Rio Urucuri), também foram ouvidas por amostragem. Para Gomes (2014, p. 94), a amostragem é desprovida de qualquer rigor estatístico, o que também abriu espaço para contactar as jovens que estivessem dispostas a participar da pesquisa, em que o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se esse tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos. Utilizamos a tecnologia a nosso favor, por conta das questões de acessibilidade ou por conveniência, pois o acesso até as ribeirinhas tornou-se muito difícil no decorrer da pesquisa. Fomos contactando uma a uma via celular, e a partir desses diálogos, conseguimos outras e outras.

As entrevistas semiestruturadas e abertas foram utilizadas como instrumento de escuta e realizadas com seis jovens. No total, conseguimos contactar 19 jovens egressas. Selecionamos, dentre elas, as que ainda mantinham contato com o território ribeirinho para que pudéssemos ampliar os ângulos de análise. Desse universo e por uma questão de falta de retorno no contato para participar da pesquisa, fechamos com

¹⁷ Dados sobre o número de egressos(as) LEdoC Abaetetuba por ano: (2015 – 9 homens e 21 mulheres-; 2016- 16 homens e 16 mulheres-; 2017- 7 homens e 24 mulheres-; 2018- 16 homens e 51 mulheres-; 2019- 15 homens e 48 mulheres-; 2020- apenas 3 mulheres-; 2021- 4 homens e 4 mulheres-; 2022- 8 homens e 26 mulheres-; 2023- 14 homens e 30 mulheres-). Número total de 316 estudantes. (Pesquisa de campo, 2025).

o número total de seis egressas de diferentes territórios do Baixo Tocantins, conforme é possível observarmos no Mapa do território do Baixo Tocantins.

Figura 5 – Mapa do território ribeirinho do Baixo Tocantins



Fonte: IBGE, SIPAM E SEMAS/PA, 2024.

No mapa é possível observar os territórios que eclodiram a partir desse contato com as jovens ribeirinhas egressas da LEdoC. Visualizamos os rios que são cobijados pela lógica do mercado para escoar as *commodities* como “corredores de exportação”, em especial a Baía do Capim.

O Quadro 1 demonstra indicativos que consideramos importantes nas entrevistas. Desse modo, ao tratar os dados, assumimos o cuidado da identificação das egressas pelas letras iniciais dos prenomes especificamente para a composição do quadro.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	INDICATIVOS PARA A PESQUISA
G. A.	Mantém contato com o território. Teve interesse em participar da pesquisa. Território: Ilha do Capim/Abaetetuba
P. G.	Mantém contato com o território. Teve interesse em participar da pesquisa. Território: Rio Meruú-Açu/Igarapé-Miri.
S. L.	Mantém contato com o território. Teve interesse em participar da pesquisa. Território: Rio Caripetuba, na ilha Jabaituba/Abaetetuba
F. V.	Mantém contato com o território. Teve interesse em participar da pesquisa. Território: Rio Maiauatá/Igarapé-Miri
J. B.	Mantém contato com o território. Teve interesse em participar da pesquisa. Território: Comunidade Ribeirinha Quilombola-Ipanema, Abaetetuba/PA
D. R.	Mantém contato com o território. Teve interesse em participar da pesquisa. Território: Rio Urucuri-zona rural/ilhas de Abaetetuba/PA.
D. Q.	Mantém contato com o território. Não teve interesse em participar da pesquisa. Não se reconhece como ribeirinha. Território: Área de praia de Barcarena/PA.
M. M.	Não mantém mais contato com o território. Não teve interesse em continuar a participar da pesquisa. É uma jovem, mãe e trabalhadora. Dificuldades para conciliar o tempo para participar da pesquisa. Território: Mora na cidade de Abaetetuba/PA
T. G.	Não mantém mais contato com o território. Não teve interesse em continuar a participar da pesquisa. É uma jovem estudante do curso de mestrado. Território: Mora em Fortaleza/CE.
E.	Mantém contato com o território. Não teve interesse em continuar a participar da pesquisa. É uma jovem mãe trabalhadora da educação. Território: Rio Guajará de Beja
Y.	Não mantém mais contato com o território. Não teve interesse em continuar a participar da pesquisa. Território: Mora na cidade de Abaetetuba/PA.
P.	Não mantém mais contato com o território. Não teve interesse em continuar a participar da pesquisa. Território: Mora na cidade de Abaetetuba/PA.
A.	Não mantém mais contato com o território. Não teve interesse em continuar a participar da pesquisa. Jovem mãe trabalhadora. Território: Zona Rural Estrada/Moju.
R.	Não mantém mais contato com o território. Não teve interesse em continuar a participar da pesquisa. Jovem estudante de doutorado. Território: não informado.
A.	Não teve interesse em continuar a participar da pesquisa. Território: não informado.
E.	Mantém contato com o território. Não teve interesse em continuar a participar da pesquisa. Território: Rio Caripetuba.
J. B.	Mantém contato com o território. Sua formação na LEdoC foi no Instituto Federal de Abaetetuba. Território: Maiauatá-Panacauera Igarapé-Miri.
L.	Não mantém contato com o território ribeirinho. Território: Comunidade Itacupe/estrada Abaetetuba.
J. C.	Mantém contato com o território. Por motivo de saúde, não pôde continuar a entrevista. Território: não informado.

Fonte: Aviz, 2024.

Desse universo, há quem tenha demonstrado interesse e ajudado na realização das entrevistas. Por isso, consideramos que é um grande desafio a escrita da pesquisa, mas, como aborda Severino (2007, p. 88), o desencadeamento do processo de construção do conhecimento, tal como previsto por uma situação de pós-graduação, está ligado à inserção do pesquisador num universo de problematização.

Lócus da pesquisa

Ao considerar o espaço camponês agroextrativista como território de pesquisa, encontram-se também os caminhos da pesquisa de campo e, segundo Severino (2007, p. 122), o “objeto/fonte deve ser abordado em seu meio ambiente próprio”, isto é, a pesquisa empírica deve ser realizada no ambiente natural dos territórios das ribeirinhas (sobre a formação da juventude ribeirinha nos aspectos social, político, educativo), pois envolve a materialidade prática do cotidiano em sua relação contraditória, que corrobora na construção de sujeitos educandos da LEdoC/UFGA/Abaetetuba. Foi exatamente a partir desse espaço com as egressas ribeirinhas do curso que a pesquisa foi realizada. Na Figura 6, identificamos cada território ribeirinho das jovens egressas a partir de imagens que representam o território, a vida, o trabalho e cultura ribeirinha. A egressa do furo do Urucuri representou-o com a imagem de um dia de trabalho com o Matapi, fazendo a colheita do camarão para o alimento da família.

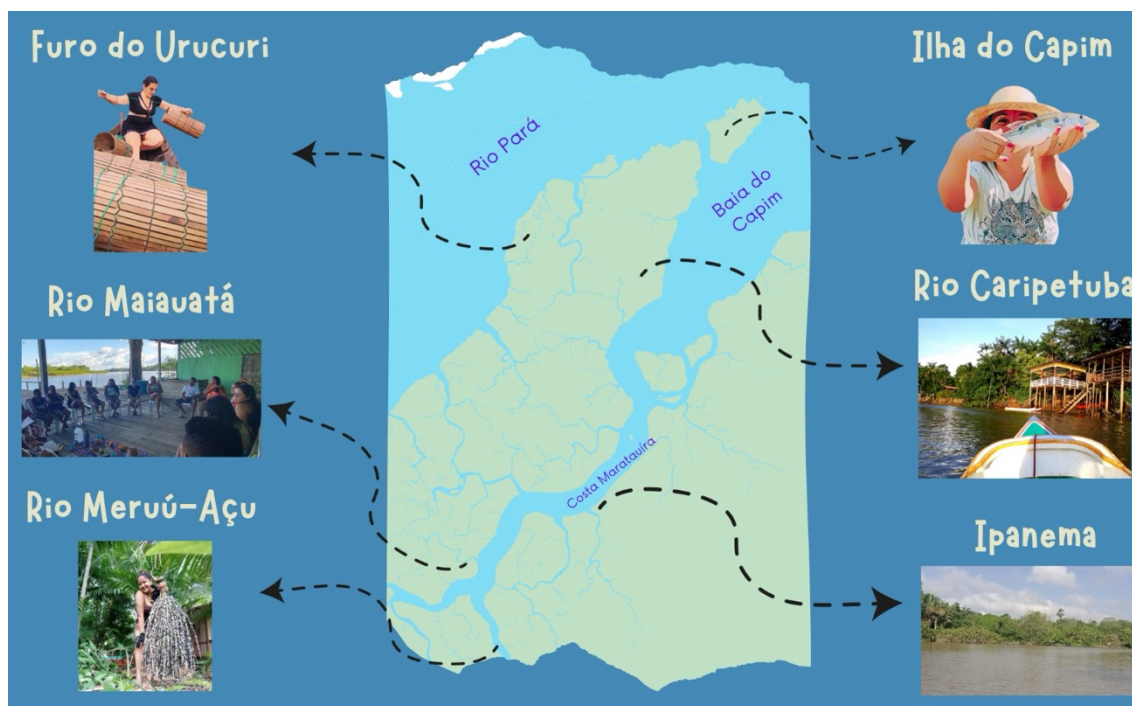
Já a egressa do Rio Maiauata representou seu território com a imagem de um dia de reunião do projeto Raízes Ribeirinhas, uma atividade coletiva que reúne os anseios, lutas, estratégias e formação com as mulheres da comunidade, a materialidade da vida em comunidade, as formas de resistência do território. A egressa do Rio Meruú-Açu representou seu território com o cacho de açaí, fruto do plantio da família, alimento, vida, resistência do território ribeirinho.

A egressa da Ilha do Capim representou seu território com o peixe nas mãos, que representa o trabalho, a conexão mais próxima com a natureza, com a água, com o rio, com o todo que envolve a vida dos sujeitos ribeirinhos.

As egressas do Rio Caripetuba e da Comunidade Quilombola Ribeirinha de Ipanema representaram seus territórios com imagens fortes e cheias de significado: o rio e a ponta da proa do barco que veleja sobre o rio, que é o caminho, o destino, a vida, o encontro e, muitas vezes, o desencontro. Pois é sobre esses rios que a vida

ribeirinha acontece, que resiste diante dos avanços dos grandes projetos das empresas na região do Baixo Tocantins.

Figura 6 – Mapa dos territórios das egressas ribeirinhas



Fonte: Aviz, 2025. Pesquisa de Campo.

Cada imagem da Figura 6 representa a identidade/corpo-território das jovens egressas ribeirinhas. Cada território concentra, a um só tempo, as mais diversas formas de expressão, de expropriação, de violências, de lutas, de gritos, de sonhos coletivos e do trabalho que é desenvolvido pelas jovens ribeirinhas.

Trata-se de perceber o contexto histórico, político, educativo, cultural que é forjado, muitas vezes, com potencial significativo de progresso e desenvolvimento da região, contra os quais durante séculos os povos das águas e florestas seguem fazendo uma frente de (r)existência.

Instrumentos de geração de dados

Quando da imersão no processo de escrita/leitura/pesquisa de campo, que talvez é o que nos ajuda a proceder de forma coerente com a profundidade e importância que damos para o objeto da pesquisa, ousamos trazer uma pergunta instigante: Em que contexto foi escrito o que começamos a construir nos anos de 2020 a 2024?

Assim, por primeiro, é importante considerar a pandemia de Covid-19 como elemento para a justificativa da mudança para o contato mais virtual do que físico. Sabemos que durante a pandemia as tecnologias foram cada vez mais utilizadas em quase todas as esferas de nossas vidas. A proposta é discutir a entrevista em formato híbrido que foi realizada com as jovens ribeirinhas. Até mesmo pela dificuldade de acesso e contato com seus territórios, optamos pela entrevista via Google Meet para a continuação da relação objetividade-subjetividade.

Conforme nos diz Damasceno (2015), para se ter acesso ao “saber dos atores sociais, dos educadores, ou de grupo social”, o caminho consiste em interrogá-los, questionar os motivos, as razões, os argumentos a respeito das suas ações e dos seus discursos, buscando atingir a “episteme cotidiana”. Ressalta que todo saber tem uma dimensão social.

Segundo Antunes *et al.*, (2023), em decorrência da pandemia de Covid-19, a esfera educacional teve que se reinventar passando as atividades escolares pelo uso de tecnologias e desenvolvendo o ensino remoto, o que também ocorreu no âmbito das pesquisas acadêmicas, especialmente em áreas como as ciências sociais e humanas, nas quais existe um número maior de pesquisas de abordagem qualitativa.

É fato que juntamente ao avanço da tecnologia a pesquisa qualitativa avançou, tornando a busca por material relevante, informações e conhecimento mais ágil por meio da tecnologia, facilitando assim o processo da pesquisa. Bem como coleta de dados, como as de entrevistas, agora pode ser realizada utilizando chamadas por telefone, envio de mensagens, e-mails e videoconferências, além das presenciais (Gray *et. al.*, 2020 *apud* Antunes *et. al.*, 2023).

Desse modo, as entrevistas foram realizadas em formato remoto. Lançamos mão também da entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa, adotada para a viabilização das categorias a serem descritas como fenômenos sociais. A entrevista é uma das principais técnicas de pesquisa e desempenha um importante papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades. Por meio dessa técnica de geração de dados, há interação entre pesquisador e entrevistado (André, Ludke, 1986, p. 33) a partir de questões temáticas apoiadas em teorias que se relacionam à pesquisa e oferecem amplo campo de interrogativas que podem gerar novas hipóteses. Além disso, as entrevistas consideram a teoria para orientar a ação do pesquisador, “são resultado não só da teoria, mas também de toda informação que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno” (Triviños, 1987, p. 146).

Essas entrevistas foram realizadas em diferentes momentos. Em março de 2022, iniciamos de forma presencial no território da Ilha do Capim, depois seguimos em formato remoto com os territórios de Igarapé-Miri (Rio Meruú-Açu, Rio Maiauatá/Igarapé-Miri) e as ilhas de Abaetetuba (Rio Caripetuba, na Ilha Jabaituba, Comunidade Ribeirinha Quilombola/Ipanema, Rio Urucuri/Zona Rural/Ilhas).

Seguindo as pistas de Azevedo, Tenca e Mombelli (2021), a opção pelo desenvolvimento de entrevistas em espaço remoto justificou-se também por termos tido a oportunidade de entrar em contato com os sujeitos e, assim, direcionar o melhor tempo, horário, para que as entrevistas acontecessem. As propostas de atividades de ensino e pesquisa nas plataformas *on-line* – Google Meet – garantiram a continuidade da produção, uma vez que o acesso aos territórios ribeirinhos tornou-se muito difícil para nós, em função do desenho geográfico e dificuldades de realização das viagens.

Na literatura já se entende que as entrevistas podem ser tanto presenciais quanto mediadas por tecnologias como o telefone ou a internet e uma vantagem dessa modalidade a possibilidade de entrevistar pessoas geograficamente distantes ou até que possam se situar em locais menos seguros ou inacessíveis para o pesquisador (Brinkmann, 2017 *apud* Antunes *et al.*, 2023).

Assim, as entrevistas foram planejadas e conduzidas com cada sujeito, de forma que eles se sentissem à vontade para agendá-las de acordo com suas realidades. Nos momentos das chamadas *on-line* ou presenciais, apresentávamos o objetivo da pesquisa junto com o termo de consentimento, solicitando que tirassem as dúvidas e nos autorizassem a gravar as conversas e demais questões que fossem levantadas. As seis pessoas ouvidas demonstraram interesse e contribuíram para que o andamento da pesquisa fosse possível.

Segundo Antunes *et al.* (2023), o uso das entrevistas *on-line* proporciona flexibilidade tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado. Além disso, as entrevistas por videoconferência auxiliam os pesquisadores naquilo que se refere aos custos da pesquisa, que são mais baixos quando se deseja alcançar um quantitativo maior de entrevistados, levando em conta também maior diversidade.

Desse modo, a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados possibilitou enveredarmos pelas falas dos sujeitos, mantendo como característica o uso de questionários básicos, apoiados na teoria e hipóteses relacionadas à pesquisa. Garantimos, assim, um amplo campo de interrogativas que podem levar a novas hipóteses que possam surgir.

Assim, para alcançarmos o conhecimento da realidade pesquisada, elaboramos um roteiro de entrevista com sete perguntas temáticas que foram respondidas pelas egressas da LEdoC/UFPA/Abaetetuba (Apêndice A). A seguir, a Figura 7 didaticamente indica as temáticas abordadas na pesquisa.

Figura 7 – Estruturação das temáticas de entrevistas



Fonte: Aviz, 2024.

Quadro 2 – Esboço das abordagens norteadoras da pesquisa

Questões norteadoras	Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos e resultados
Considerando a formação docente na LEdoC/UFPA/Abaetetuba, como se materializam as contribuições do processo formativo para a promoção da auto-organização de jovens ribeirinhas em seus territórios e em diferentes espaços socioprofissionais e comunitários?	Descrever e analisar os processos formativos e contradições da LEdoC à práxis das egressas do curso.	1A Pesquisa bibliográfica: identificação, levantamento, fichamento e interpretação conceitual.
		1E Síntese do Debate Nacional sobre a LEdoC: como se dá um projeto de formação de educadores(as) na contra-hegemonia.
Como se materializam os processos formativos e contradições que a LEdoC/UFPA/Abaetetuba traz à práxis das egressas do curso?	Identificar as contribuições da LEdoC/UFPA/Abaetetuba, especialmente para as jovens ribeirinhas que participaram dela.	1B Pesquisa de campo por meio da observação participante e entrevistas semiestruturadas com as egressas da LEdoC, tendo a análise do conteúdo como recurso para tratamento analítico das entrevistas, dos dados, a partir da fala dos sujeitos. a) Pesquisa documental no PPP do curso na LEdoC/FADECAM/UFPA.
		1E Apresentação da LEdoC de Abaetetuba com os princípios da formação dos educadores do campo.
Quais os processos de auto-organização que as ribeirinhas apresentam na LEdoC/UFPA/Abaetetuba e em seus territórios?	Observar e analisar os processos de auto-organização das jovens ribeirinhas e as repercussões de suas ações no território.	1C Pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com as jovens ribeirinhas, com base no método de explicação do conteúdo subjacente.
		1D e 1E Análise sobre a questão: auto-organização, práxis e território e sua inter-relação na formação das jovens ribeirinhas.
		1D e 1E Dados sobre a auto-organização das jovens ribeirinhas no território, partindo das contribuições do curso, olhando para a sua práxis em diferentes espaços.

Fonte: Aviz, 2024.

- **Etapa 1A** – Pesquisa bibliográfica: identificação, levantamento, fichamento e interpretação conceitual;
- **Etapa 1B** – Pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante com base no método de explicação da análise do conteúdo;
- **Etapa 1C** – Registro dos fenômenos incorporados à história, cultura, educação, formação dos sujeitos estudados;
- **Etapa 1D** – Organização, sistematização e interpretação dos dados e informações;
- **Etapa 1E** – Análise, evidências e resultados: estrutura da tese e dos capítulos teóricos.

Análise dos dados

A escuta sensível das 6 egressas da LEdoC/UFPa no Baixo Tocantins permitiu compreender as particularidades em que elas ocupam durante e após a formação na LEdoC/CAAB.

Com relação às entrevistas-piloto, foram realizadas com as egressas das seguintes identificações: 3 estudantes que ingressaram em 2013, 2 que ingressaram em 2016 e 1 que ingressou em 2017. O marco temporal, de acordo a identificação das análises, foi o período de 2013 a 2022.

A partir do processo de transcrição das entrevistas, da leitura do relatório dos achados e identificados de acordo com as perguntas orientadoras da pesquisa, definimos três categorias principais de análise: “jovens ribeirinhas”, “auto-organização” e “Licenciatura em Educação do Campo”. As respostas às questões da entrevista resultaram em temáticas que foram analisadas com a intenção de responder aos objetivos da tese, tais como: território, identidade ribeirinha, relação de escolarização das jovens ribeirinhas com gênero, raça, classe, práxis social, projetos coletivos e movimentos sociais.

O processo de transcrição das entrevistas foi realizado com o auxílio do *software* Transkriptor que, por meio da escuta da voz, transcreve para texto. Sendo assim, o segundo momento foi de correção das transcrições, já que algumas palavras estavam transcritas erroneamente.

Assim, a construção da escrita das análises foi sendo separada como estratégia com o uso de quadros analíticos, nos quais identificamos cada objetivo,

perguntas e respostas das seis entrevistadas. Nesse sentido, analisar o discurso nos levou à compreensão que “objetiva oferecer um ‘modo’ ou uma perspectiva diferente de teorização, análise e aplicação ao longo de todos os campos” (Bittencourt, 2017 *apud* Van Dijk 2015, p. 56).

Com isso, o conteúdo das falas foi analisado de forma a nos aproximar da prática social, do processo formativo, do trabalho coletivo, da identificação do ser ribeirinha, do território entre as contradições, as lutas e processos de emancipação.

Para Antônio Severino (2007, p. 121):

É uma metodologia de tratamento de análise de informações constantes de um documento, sob forma de discurso pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Ao compreender essas categorias teóricas da pesquisa e no caminho para integrar o campo da pesquisa com as jovens ribeirinhas, foi possível a aproximação e identificação de algumas categorias analíticas que, diante da análise do conteúdo, estiveram pautadas no encontro das narrativas conduzidas da melhor forma para compreensão dos problemas sociais existentes no território ribeirinho e por questões de interesse político que atravessam a vida e existência dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Rodrigues (2012, p. 128), ao utilizar a análise do conteúdo como procedimento de análise dos dados, o pesquisador tem como possibilidade investigar o que têm “a dizer as palavras que os homens produzem em suas relações sócio-históricas, sendo imprescindível observá-las em suas recorrências nas entrevistas e/ou documentos escritos”. Isso significa que é preciso sistematizar de acordo com as repetições temáticas.

Na análise do conteúdo das narrativas, é muito importante levar em consideração as condições contextuais em que se dá a produção das mensagens fornecidas pelos sujeitos. Foi necessário compreender questões econômicas e socioculturais em que estão envolvidas as jovens ribeirinhas egressas da LEdoC/UFGA/Abaetetuba. Nesse sentido, assumimos uma concepção crítica para a análise, com a perspectiva de examinar a realidade a partir da totalidade propugnada pelo materialismo histórico-dialético.

Conforme Bardin (2011, p. 42), a análise do conteúdo significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

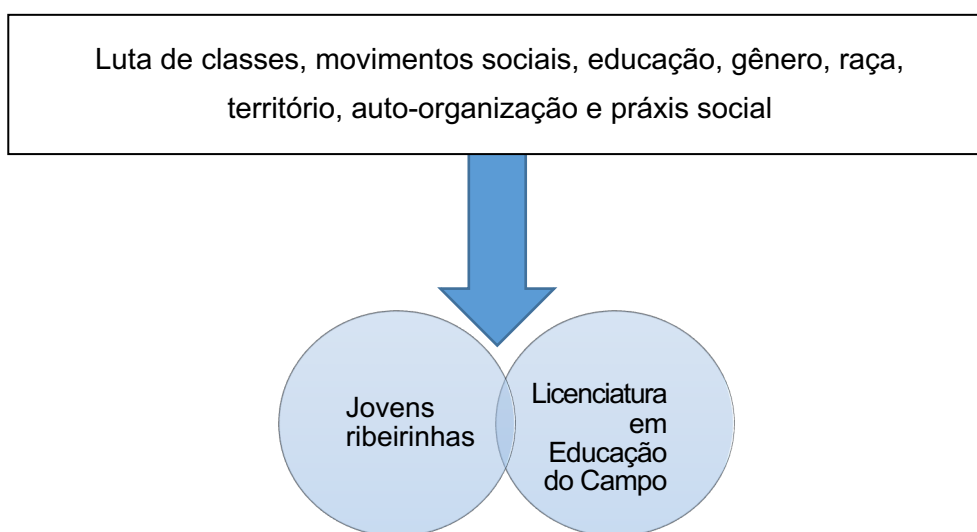
Desse modo, a análise do conteúdo nos ajudou a conhecer aquilo que estava por trás das palavras, e tivemos que concatenar as interpretações das análises e nos debruçar nas referências teóricas para compreender que existem significados nas mensagens ouvidas, sentidas e interpretadas.

Em síntese, entendermos que é preciso ultrapassar o imediatismo e avaliar a essência em que esses sujeitos estão inseridos. Kosik (1976, p. 13) afirma: “Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *detour*”. Portanto, foi necessário compreender as relações de disputas estabelecidas no contexto do território do Baixo Tocantins e como esse movimento influencia as relações e estruturas diretas na vida e auto-organização das jovens ribeirinhas.

Por fim, foi realizada a geração de dados, que corresponde à recriação do texto em sua plenitude, na centralidade da compreensão em torno das contribuições que a LEdoC/UFGA/Abaetetuba oferta à promoção da auto-organização das jovens ribeirinhas em seus territórios, em diferentes espaços socioprofissionais e comunitários.

Com isso, situamos a pesquisa da tese nos seguintes campos teóricos e práticos:

Figura 8 – Síntese das categorias que conversam com o objeto de pesquisa



Fonte: Aviz, 2024.

Ao compreender essas categorias teóricas da pesquisa e o caminho para integrar o campo da pesquisa com as jovens ribeirinhas, foi possível a aproximação e identificação de algumas categorias analíticas. A análise do conteúdo foi pautada no encontro das narrativas, de forma a conduzir a melhor compreensão dos problemas sociais existentes, questões do território ribeirinho, questões de interesses políticos que atravessam a existência dos sujeitos da pesquisa.

O estado do conhecimento

Temos vivido tempos em que a exploração do homem pelo homem e da natureza pelo homem chegaram a um grau de crueldade sem tamanho. Tempos de um Estado cruel que negou a ciência, concentrou suas forças em responder e atender à necessidade de exploração dos grandes latifundiários e, nesse contexto, a Amazônia Paraense sofreu cada vez mais com os sintomas dos enormes projetos de privatização de terras, de pessoas e de sonhos. O trabalho escravo ainda é vivo, não conseguimos ultrapassar a linha de pobreza e exploração. Ainda estamos longe de sanar a dívida com os povos originários, com os negros, com todo o povo que constrói esta nação.

A Amazônia, desde a sua ocupação, vive num universo estarrecedor de violências contra os(as) trabalhadores(as) do campo, que foram e seguem sendo vitimados(as), explorados(as) e perseguidos(as). Há uma linha tênue entre a vida e a morte dos nossos povos. Aqui cabe não apenas um estudo sobre eles, mas cabe o retorno à história que, infelizmente, ainda experimenta momentos desumanos (Malheiro, 2020)

Desse modo, ouvir o território, compreendido aqui em suas múltiplas determinações, é dialogar com uma outra perspectiva de construção de conhecimento, em que a vida e sua permanência precisam estar no centro de um outro projeto de sociedade que se mantenha integrado à valorização da terra, trabalho, luta, cultura, identidade e território. “É fazer falar outras maneiras de ver e sentir o mundo e não as enquadrar previamente nas nossas grades interpretativas de mundo” (Malheiro, 2021, p. 3).

Vista desse modo, conforme Lukács (1978, p. 5), cabe a definição de que o homem constrói seu conhecimento no e pelo trabalho. Então, perguntamos: Como o ser humano conhece? Quais relações ele constitui entre o ser e o objeto? Existem mediações para que o homem conheça? Essas questões possibilitam iniciar diálogos acerca do estado do conhecimento sobre a formação das jovens ribeirinhas no interior

da Amazônia Paraense. Assim, não apenas a resposta pode ser interessante, mas fundamentalmente a compreensão de que a pergunta certamente é um produto imediato da consciência que guia a atividade. Todavia, isso não anula o fato de que o ato de responder é elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico.

Para avançarmos nesse contexto, partimos de perguntas e construímos reflexões que nos permitiram buscar respostas, intencionando compreender cada vez mais a relação tão complexa e necessária para o campo de estudo sobre a formação de jovens ribeirinhas na LEdoC. Desse modo, as perguntas e respostas estão sempre em movimento e carregam em si o início e o fim desse complexo dinâmico partindo do entendimento acerca da ontologia do ser social de Lukács (1978).

Cada ponto, cada reflexão, conforme autores como Saviani (1998), Markus (1974), Lukács (1978) e Batista (2019), carregam em si conceitos e diferentes concepções que se coadunam no exercício de explicar a ontologia do ser social (Markus, Lukács e Batista) com base na filosofia do materialismo histórico-dialético de Marx (1983), a partir de reflexões sobre a concepção da ontologia em Marx. Esta difere da ontologia em Hegel (Novack, 2006), como também da ontologia empirista atomista, embora se deva considerar que os estudos marxistas, em alguns momentos, se aproximam dos estudos hegelianos no sentido de explicitar que a ontologia do ser social se constitui no/pelo trabalho e não pelo idealismo espírito-metafísico.

O materialismo filosófico realiza-se como totalidade lógica apenas quando descobre o papel do trabalho na formação do homem e da história, ou seja, a ontologia do ser social para Marx (1983) é o trabalho. Conforme aponta Markus (1974, p. 15), “Marx afirma que a humanidade inteira pode realizar o conhecimento real, é o que pensa Marx, tão somente em sua coisa universal”. Logo, na ciência “a idealidade pura de uma esfera real só poderia existir como ciência”. Esse materialismo ontológico é pautado na relação do sujeito com o objeto, pois para Marx as ideias não têm história própria, são evidências de que, com isso, quer demarcar a sua oposição a Hegel.

É preciso compreender a ontologia do ser social para escolher uma concepção de ser no mundo, para analisar como o homem se constitui como ser social, e isso passa por uma compreensão não espiritual, dogmática, mas sim do sujeito como ser social que, por meio do seu trabalho, se forma e se reconhece a partir da sua relação com os outros indivíduos. Assim, é possível inferir que cada concepção da/na educação, formação de professores(as), juventude ribeirinha, esteve/está ligada ao movimento epistemológico e histórico das ciências, que é a relação sujeito e objeto, teoria e prática,

materialidade/historicidade e dialética/práxis, visto que, com base na ontologia do ser social em Marx, se explica a relação humana em sua totalidade (Marx, 1983).

Desse modo, é compreender a partir da perspectiva materialista, cujo processo do conhecimento é dinâmico, dialético, histórico, ou seja, é uma unidade e está sempre em movimento, e não teremos respostas com um fim ou prontas e acabadas. O estado do conhecimento que se constituiu neste trabalho nos levou à leitura de dissertações e teses compreendidas no período de 2020 a 2023, que nasceram de um conjunto de perguntas: O que temos de produção sobre a formação na Licenciatura em Educação do Campo de jovens ribeirinhas do Baixo Tocantins? Essa foi a primeira questão que buscamos responder, pois com ela foi possível chegar a resultados que nos inquietaram bastante, pois não havia no banco de teses e dissertações da CAPES trabalhos específicos sobre essa temática. A segunda questão que demarcamos nessa construção: O que tem sido produzido sobre as temáticas LEdoC e Amazônia ribeirinha? Com as variações: O que tem sido produzido sobre as temáticas LEdoC e ribeirinhos? O que tem sido produzido sobre as temáticas LEdoC e jovens ribeirinhas?

No segundo movimento, seguimos de modo que as perguntas se restringiram a focar mais em juventude ribeirinha, Licenciatura em Educação do Campo e formação de jovens ribeirinhas. As demarcações foram feitas seguindo as temáticas jovens ribeirinhas e práxis; jovens ribeirinhas e auto-organização; jovens ribeirinhas do Baixo Tocantins; educação e mulheres ribeirinhas.

Chegamos a pensar que as perguntas e inquietações eram infinitas diante do tempo, mas fomos percebendo, com os resultados da pesquisa, a lacuna existente quanto ao volume de produções sobre a especificidade de “jovens ribeirinhas e a formação na LEdoC”.

Desse modo, o andamento da pesquisa só pode ser desenvolvido quando o pesquisador consegue olhar o processo de construção do conhecimento que vem sendo abordado sobre seu objeto de estudo. Nesse sentido, este item tem como objetivo apresentar a quantidade e especificidade de trabalhos encontrados em instituições na região Norte do país, quando relacionado ao recorte “ribeirinho(a)” para o nível de pós-graduação em Educação no doutorado.

Dito isso, as principais informações das teses e dissertações estão sintetizadas em quadros que possibilitam uma visão geral das produções, seguindo para a explanação das análises dos resultados, descartando as possibilidades, limites e avanços

acerca da formação das jovens ribeirinhas da classe trabalhadora do campo, egressas do curso da LEdoC/UFPA/Abaetetuba, na microrregião do baixo Tocantins/PA.

Quadro 3 – Teses produzidas na região Norte do país

	Tipo/ ano	Título	Instituição/orientador(a)/ autor(a)
1	Tese 2021	O princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade e na escola: convergências e contradições.	UFAM / Armina R. B. Mourão Oderlene Bráulio Silva
2	Tese 2020	Saberes do território educativo amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na inter-relação ribeirinhos-quilombolas.	UFPA / Salomão Hage Maria Bárbara da Costa Cardoso
3	Tese 2020	Formação de educadoras ribeirinhas no curso Pedagogia das Águas: análise das experiências de vida e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista, no Rio Campompema, em Abaetetuba-Pará.	UFPA / Salomão Hage Dayana Viviany Silva de Souza Russo
4	Tese 2021	Corpos-vida marcados: memórias autobiográficas das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas escarpeladas da Amazônia.	UFPA / Salomão Hage Edwana Nauar de Almeida
5	Tese 2022	Entre o rio e a mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-PA.	UFPA / Waldir Abreu Maria Francisca Ribeiro Correa

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2020-2024. Elaborado pela autora (2024).

A primeira pesquisa (Silva, 2021) está relacionada ao trabalho ribeirinho (a pesca, o extrativismo, a agricultura) e o princípio educativo presente na formação humana dos sujeitos ribeirinhos da comunidade de São Miguel, no Amazonas. O estudo trouxe como resultado a compreensão de que o trabalho e seu princípio educativo é negado no currículo e na prática educativa da escola da comunidade. Além disso, foi possível a compreensão da formação humana dos sujeitos ribeirinhos, demonstrando que o trabalho produtivo se configura como princípio educativo, mesmo diante dos desafios impostos pelo capitalismo, que estão presentes na base da formação das políticas públicas educacionais.

O trabalho feito por Cardoso (2020) corrobora a pesquisa sobre a categoria epistemologia das águas, entre o território ribeirinho e quilombola, com o objetivo de compreender de que maneira no território educativo das águas da Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro os saberes que circulam e se articulam na inter-relação

ribeirinhos-quilombolas se configuram numa epistemologia das águas amazônicas. É válido considerar que essa pesquisa vislumbra olhar os saberes que circulam e se articulam na inter-relação ribeirinhos-quilombolas para sustentar a reexistência e resistência amazônica, incitando o debate das águas como direito.

Na pesquisa sobre formação de educadoras ribeirinhas no curso Pedagogia das Águas, de Russo (2020), o objetivo da análise deu-se em função das experiências de vida das educadoras ribeirinhas egressas do Curso Pedagogia das Águas, ofertado pela Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba, no âmbito do PRONERA, no período de 2006 a 2011, e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista.

Para isso, foi necessário reconhecer as experiências de vida das educadoras ribeirinhas, caracterizar os aspectos identitários do território em que moram e compreender as inter-relações entre os fundamentos do curso e as suas experiências e práticas educativas. Cabe considerar que esse trabalho é o que se aproxima da pesquisa de tese que desenvolvemos no âmbito da LEdoC na Universidade de Abaetetuba/PA.

O curso de Pedagogia das Águas foi ofertado para professores e professoras dos assentamentos agroextrativistas de Abaetetuba, de modo particular nas várias ilhas do município, e esteve ancorado nos princípios do Movimento pela Educação do Campo. Sabe-se que o curso marcou a formação de professores e professoras ribeirinhos(as) na universidade em 2006. Por isso, podemos considerar que foi nesse contexto que houve o início das lutas por educação e formação, junto também com o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas de Várzeas de Abaetetuba – MORIVA e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba – STTR, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF. Em 2011 foi finalizado com a colação de grau de 46 alunos para atuarem no território ribeirinho de Abaetetuba, inclusive uma das egressas entrevistadas fez parte dessa formação.

A pesquisa de Almeida (2021) faz um recorte na realidade de mulheres marcadas pelo escarpelamento decorrente de acidentes em embarcações nos rios da Amazônia. O objetivo da pesquisa foi compreender como se dá a construção da subjetividade de mulheres escarpeladas no processo de retorno social e educacional após o acidente, identificando na sua trajetória biográfica as práticas socioeducativas, suas experiências, sentidos e percepções.

Isso permitiu compreender que as jovens escalpeladas pesquisadas têm corpos-vida ameaçados, pois se encontram em estado de escalpelamento, por terem que conviver com as múltiplas dimensões do acidente: o escalpelamento político-institucional, pois há a negligência do Estado que trata o(a) homem/mulher amazônico; com o escalpelamento físico em si – o acidente, que desfigura o corpo; o escalpelamento socioeducacional, pois sofrem com o estigma.

Essa é uma realidade pela qual muitas mulheres já passaram, e o impacto deixa marcas inimagináveis, ocorrendo expressivo sofrimento físico, psicológico e social por toda a vida.

O escalpelamento é uma lesão causada por avulsão parcial ou total do couro cabeludo, ou seja, os cabelos e couro cabeludo são arrancados violentamente, gerando traumas, inclusive com perdas de outras partes do corpo. O acidente é oriundo de um contato acidental de cabelos longos com motor de eixo rotativo de embarcações de pequeno porte, isso porque, o circuito dos motores dos barcos possui uma alta rotação, gerando uma força que suga os cabelos da vítima, que por sua vez puxam o couro cabeludo de forma abrupta (FAPESPA, 2023, p. 7).

A ocorrência dos acidentes com escalpelamento é majoritariamente com jovens, num percentual de 98% do total de 207 casos observados, que residem às margens dos rios e furos de rios da Amazônia Paraense, tendo como transporte fluvial cotidiano as pequenas embarcações (canoas, barcos, rabetas). Outro aspecto importante é que as jovens vitimizadas com esse tipo de acidente estão na faixa etária entre 2 e 18 anos, totalizando 67% (139) do público, enquanto mulheres adultas e idosas correspondem a 33% (68)¹⁸ (FAPESPA, 2023).

É um público que sofre violência de diversas formas: o povo amazônico, em sua maioria, sofre não apenas com o descaso do Estado, com os conglomerados empresariais que invadem suas terras, sua vida, mas também com a desfiguração de seus corpos, a contaminação dos rios, dos alimentos, da pesca, entre outros fatores. Podemos observar na imagem seguinte como são as moradias das famílias ribeirinhas na região de Abaetetuba.

¹⁸ Outra visão das situações de acidentes de escalpelamento foi quanto ao *ranking* dos municípios com maior número de vítimas do acidente, segundo os registros do Espaço Acolher, por sexo, referente aos anos de 1964 a 2023, em que se observou na primeira posição o município de Portel, com 24 casos, sendo 100% mulheres; seguido de Breves, com 22, somente mulheres; Currálinho com 16 casos, sendo 15 mulheres e 1 homem; Cametá, com 15 casos, registrando 14 mulheres e 1 homem; Melgaço, com 12 acidentes, 11 mulheres e 1 homem. Ressalta-se que 4 municípios (Portel, Breves, Currálinho e Melgaço) eram da RI Marajó e uma localidade (Cametá) era da RI Tocantins (FAPESPA, 2023, p. 15).

Figura 9 – Casa de família ribeirinha na Baía do Capim



Fonte: Pesquisa de campo, 2023. Acervo de Grazielle Azevedo.

Isso nos aproxima da realidade que sofrem as jovens ribeirinhas desse território. Compreendemos que, em sua maioria, as famílias e pessoas que vivem às margens dos rios no contexto paraense ainda sofrem com a vulnerabilidade social, que resistem em seus territórios distantes e isoladas das áreas urbanas, com baixíssima qualidade de vida, ausência de saneamento básico, dificuldade para obtenção de água potável e energia elétrica. Dessa forma, para garantir o mínimo dos serviços básicos de educação e saúde, caminham e navegam quilômetros de rios.

Figura 10 – A rabeta, transporte usado pelos ribeirinhos



Fonte: Pesquisa de campo, 2023. Acervo de Grazielle Azevedo.

Entender o contexto em que vivem e sobrevivem os(as) ribeirinhos(as) é pertinente na medida que nos aproxima da singularidade da vida dos sujeitos que fazem parte também dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da região do Baixo Tocantins.

A pesquisa de Correa (2022) tem como temática as representações da infância de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-PA. Trata-se de uma pesquisa que contribuiu com a análise etnográfica decolonial com crianças na EMEIF São Raimundo, localizada na Comunidade do Rio Paruru, ilhas de Abaetetuba. É importante frisar que os resultados dessa pesquisa apontam para a compreensão de que as crianças ribeirinhas produzem seus saberes e vivem suas experiências na relação com os elementos presentes em seu cotidiano, em geral, ligados ao contexto do rio e da mata. Nas brincadeiras, elas utilizam esses espaços para se divertirem e conseguem (re)criar e (re)inventar novas brincadeiras e novas formas de brincar utilizando os objetos de seu contexto sociocultural, assim como produzem e socializam os saberes sobre o rio, a mata, a pesca, a baía e seus tempos/espços.

Por outro lado, ao adentrarem os espaços escolares, essas infâncias são “despidas” de suas “vestes” e forçadas, treinadas, adestradas para assumirem e adotarem outras identidades, outras maneiras de “ser” criança, de produzir suas infâncias. Seus saberes e fazeres são anulados diante das verdades incontestáveis de um saber absoluto, universal, opressor, segregador, presente em práticas curriculares eurocentradas.

Esses cinco trabalhos se correlacionam, pois abordam discussões sobre a educação e a prática escolar, a vida, cultura, identidade, luta e resistência no território ribeirinho. Dos cinco trabalhos, dois abordam especificamente um recorte sobre gênero, contribuindo para a assertiva de que a presente pesquisa caminha para considerações relevantes para o campo da formação de professores(as) pautada nos princípios da realidade da vida do campo, das águas e florestas. Só assim é possível garantir a transformação da forma escolar, pois parte das problemáticas vivenciadas por crianças, jovens e adultos mantém sobre seus ombros uma trajetória de opressão, e aspiram a processos educativos diferenciados e interligados às suas origens, cultura, identidade, terra, luta, território e trabalho.

Para a pesquisa sobre “formação de professoras” e “Amazônia ribeirinha”, recorte de 2020 a 2023, não foi encontrada nenhuma produção, nem na região Norte. Quando pesquisado “formação de professoras” e “ribeirinha”, temos o seguinte: três pesquisas de doutorado nas instituições da região Norte, que são as mesmas pesquisas já indicadas no quadro sobre a categoria “ribeirinha”, e uma pesquisa na Universidade de Brasília.

Seguindo esse movimento para os indicadores “Licenciatura em Educação do Campo” e “jovens ribeirinhas”, não foi encontrado nenhum resultado, o mesmo ocorrendo quando colocado “juventude ribeirinha”. Para “Licenciatura em Educação do Campo” e “ribeirinha”, encontramos a pesquisa de Jenijunio Santos, do Programa de Pós-graduação da UnB. Quando pesquisado “Licenciatura em Educação do Campo e Amazônia Ribeirinha”, não foi encontrado nenhum resultado.

Quadro 4 – Síntese das produções nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil (2020-2023)

	Tipo/ano	Título	Instituição/ orientador (a)/ autor(a)
1	Tese 2020	Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia.	UNB / Mônica Molina Jenijunio Santos
2	Tese 2020	Saberes do território educativo amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na inter-relação ribeirinhos-quilombolas.	UFPA / Salomão Hage Maria Bárbara da Costa Cardoso
3	Tese 2022	Entre o rio e a mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-PA.	UFPA / Waldir Abreu Maria Francisca Ribeiro Correa
4	Tese 2021	Corpos-vida marcados: memórias autobiográficas das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas escalpeladas da Amazônia.	UFPA / Salomão Hage Edwana Nauar de Almeida
Para os indicadores “formação de educadoras” e “ribeirinha”			
1	Tese 2020	Quem conta um conto aumenta um ponto? Dimensões de uma assessoria pedagógica no movimento curricular numa escola ribeirinha nascente.	PUC-SP / Marcos T. Masetto Selma Carvalho Fonseca
2	Tese 2020	Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia.	UNB / Mônica Molina Jenijunio Santos
3	Tese 2020	Formação de educadoras ribeirinhas no curso Pedagogia das Águas: análise das experiências de vida e suas contribuições nas práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista, no Rio Campompema, em Abaetetuba-Pará.	UFPA / Salomão Hage Dayana Viviany Silva de Souza Russo

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2020-2024. Elaborado pela autora (2024).

As pesquisas de Fonseca (2020) e de Santos (2020) foram de dois programas específicos: o de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e o de Educação da Universidade de Brasília. Há um indicativo importante sobre esse recorte: poucos trabalhos na região Norte, como indicado no primeiro quadro de análise, tratam da LEdoC no contexto do território ribeirinho. Por outro lado, atravessando esse rio do desassossego, quando restrito a saber sobre as jovens ribeirinhas e a formação na Licenciatura em Educação do Campo, não há nenhum indicativo que venha colaborar com essa linha de pesquisa. É pertinente ressaltar esse ponto, uma vez que a pesquisa que estamos desenvolvendo apresenta-se como inovação, como um recorte pertinente

que venha contribuir com as pesquisas na área de estudo, além de contribuir para que o curso da LEdoC/UFGA/Abaetetuba mantenha um outro olhar sobre os estudos e pesquisas que vêm desenvolvendo para esse território.

A pesquisa de Jenijunio Santos (2020) retrata especificamente os desafios e as potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo na formação de educadores que atuam com educação de populações ribeirinhas, tendo como parâmetro a docência, a gestão dos processos educativos escolares e a gestão dos processos educativos comunitários.

A pesquisa também foi realizada com egressos(as) da LEdoC do Campus de Abaetetuba. Cabe ressaltar que a investigação traz resultados importantes, por apontar que o curso ofertado nesse contexto apresenta desafios inerentes à própria realidade histórica de exploração dos recursos naturais da Amazônia e ao processo de resistência dos povos que conseguiram se firmar nas suas identidades e nos seus territórios.

Nessa perspectiva, os desafios apresentados têm servido de motivação para que dialeticamente, no movimento da história, o curso se transforme em referência para a formação dos educadores ribeirinhos, mesmo que isso signifique fortes contradições no âmbito da inserção desses egressos no mundo do trabalho. O estudo concluiu que o curso é um grande aliado para o fortalecimento do território ribeirinho.

Se a Educação do Campo e sua licenciatura têm entre os seus princípios o desenvolvimento dos territórios, urge a necessidade de que os pesquisadores ligados à Educação do Campo pesquisem mais sobre essa licenciatura no contexto dos territórios ribeirinhos, como forma de fortalecê-los e dar visibilidade à produção, à cultura e à luta desses povos que ainda são tão invisíveis no âmbito da educação, conforme constatado neste Estado da Arte, que não detectou nenhuma tese com a temática da Licenciatura em Educação do Campo no território ribeirinho (Santos, 2020, p.108-109).

Ressaltamos ainda que a pesquisa realizada pelo autor no período de 2012 a 2018, presente no banco de teses e dissertações da CAPES, encontrou apenas duas pesquisas de tese que tratavam da formação de educadores do campo, mas nenhuma delas trazia o território ribeirinho como lócus desse processo. O autor ainda afirmou:

A existência dessas duas únicas teses voltadas para a Formação de Educadores do Campo desvela a necessidade de mais pesquisas sobre a Licenciatura da Educação do Campo na região, que, embora tenha 11 cursos ofertados em 8 IES, possui um número ainda bem pequeno de pesquisas sobre essa formação no âmbito do doutorado (Santos, 2020, p. 106).

Desse contexto, reafirmamos a importância que traz a pesquisa sobre jovens ribeirinhas egressas da LEdoC do Baixo Tocantins, pois reforça que o curso é muito importante e necessário para os povos de diferentes territórios do campo. “[...] é necessária uma perspectiva de formação que possibilite aos profissionais formados nesses cursos atuarem com sujeitos que têm uma relação de produção não só com a terra, mas também com os rios e as florestas”. Isso porque é um curso desenvolvido na Amazônia e no Pará, que oferece uma proposta de formação de “educadores com potencial para romper a homogeneização dos cursos que não levam em consideração as particularidades dos territórios” (Santos, 2020, p. 108).

Seguindo com o estudo, a pesquisa de Selma Fonseca (2020), intitulada “Quem conta um conto, aumenta um ponto? Dimensões de uma assessoria pedagógica externa no movimento curricular numa escola ribeirinha nascente”, buscou analisar como se configuram as dimensões da assessoria, investigando suas possibilidades e limites com base numa pesquisa-ação de caráter etnográfico, delineada pelas várias incursões realizadas numa escola do Baixo Amazonas.

A investigação de Fonseca (2020) trouxe como contribuição resultados sobre o avanço em relação às críticas apontadas pela literatura em relação ao movimento de resistência às relações de exclusão no campo, por levar em consideração os valores culturais e os direitos das comunidades tradicionais ribeirinhas. Esse fato traz o reconhecimento do trabalho pedagógico que tem sido realizado na escola do campo, em que o trabalho da assessoria empreende condição necessária para dar voz e visibilidade aos ribeirinhos.

Segundo Caldart (2015), são necessários três pressupostos para essa transformação da forma escolar: o primeiro está relacionado ao projeto de escola e de sociedade que se quer construir; o segundo é que haja uma relação entre o particular e o universal, o trabalho no particular visando ao universal; o terceiro refere-se à relação entre teoria e prática, uma vez que não há transformação sem prática nem prática transformadora sem teoria.

Quanto ao conjunto de pesquisas para encontrar os resultados sobre o recorte para “educação” e “mulheres ribeirinhas”¹⁹ no contexto das instituições da região

¹⁹ Quando pesquisado “educação” e “juventude ribeirinha”, surgem dois trabalhos do período de 2014-2015. Quando pesquisado “educação” e “jovens ribeirinhas”, surge um trabalho do período de 2021: “Entre rios e sonhos, o professor: um estudo sobre os limites, possibilidades e desafios inerentes à prática docente com jovens ribeirinhos em cidade do nordeste do Pará”, da Universidade do Estado do Pará (Silva, 2021).

Norte nos Programas de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado), temos os seguintes indicativos.

Quadro 5 – Síntese das produções nos Programas de Pós-graduação em Educação na região Norte - Mestrado e Doutorado

	Tipo/Ano	Título	Instituição/Orientador(a)/autor(a)
1	Mestrado 2022	Cultura, identidade e trabalho das mulheres ribeirinhas amazônidas do distrito de Curuçambaba, Cametá (PA).	UFPA/Jorge Domingues Lopes Danielle Lopes Martins
2	Doutorado 2021	Corpos-vida marcados: memórias autobiográficas das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas escarpeladas da Amazônia.	UFPA/Salomão Hage Edwana Nauar de Almeida
3	Mestrado 2022	Trabalho, saberes e práticas de pesca das mulheres ribeirinhas da Ilha Saracá, Limoeiro do Ajuru (PA): resistência das pescadoras artesanais.	UFPA/Doriedson Rodrigues Raimunda Moraes Silva Gonzaga
4	Mestrado 2021	Entre rios e sonhos, o professor: um estudo sobre os limites, possibilidades e desafios inerentes à prática docente com jovens ribeirinhos em cidade do nordeste do Pará.	UEPA/Lucélia Bassalo Vanessa Afonso da Silva

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2020-2024. Elaborado pela autora (2024).

A síntese das ideias dessas pesquisas sobre as categorias pré-analíticas indica o caminho importante para as aproximações teóricas sobre a categoria “juventude ribeirinha”, dialogando também com as categorias analíticas desta pesquisa. É importante considerar nosso olhar sobre as pesquisas que, de algum modo, objetivam tratar da questão de gênero no campo da Educação do Campo. Nesse sentido, acreditamos que trazer os indicativos “mulheres” e “jovens ribeirinhas” nos faz situar acepções em torno do estado de conhecimento. As pesquisas mencionadas trazem como objetivo analisar o trabalho das mulheres ribeirinhas (pescadoras e agricultoras) e os saberes político-identitários.

Especificamente a dissertação intitulada “Cultura, identidade e trabalho das mulheres ribeirinhas amazônidas do distrito de Curuçambaba, Cametá (PA)” (Martins, 2022), que objetivou analisar os elementos constituintes da construção da identidade das mulheres trabalhadoras ribeirinhas amazônidas, investigando se elas constroem sua identidade a partir dos saberes oriundos do seu trabalho, das suas vivências e da sua cultura.

A pesquisa revelou que as atividades domésticas e profissionais executadas por essas mulheres são fatores cruciais para a construção da identidade das mulheres trabalhadoras ribeirinhas de Curuçambaba a partir de perspectivas relacionadas ao corpo, à produção, à capacidade de se adaptar, ao posicionamento político e aos saberes.

É uma investigação que contribui na perspectiva de compreendermos que a identidade da mulher ribeirinha é uma construção gradual, uma vez que para a autora as mulheres participantes da pesquisa apresentam consciência de classe trabalhadora, reconhecem a importância de seu trabalho, identificam-se como mulheres trabalhadoras e têm organização distinta entre homens e mulheres em relação ao desempenho das atividades. A constituição da identidade é gradual, pois

Elas apresentam várias identidades que se revelam em diversas circunstâncias nos variados papéis que desempenham. Apresentam elementos constitutivos fundamentais nessa construção identitária, por exemplo, identidade e o corpo; identidade e produção; identidade e adaptabilidade; identidade e política e identidade e saberes. A pesquisa nos revelou que as atividades executadas por essas mulheres é um fator crucial para a construção da identidade das mulheres trabalhadoras ribeirinhas de Curuçambaba (Martins 2022, p. 42).

Essa pesquisa também aprofunda questões muito importantes sobre o significado do termo ribeirinho, especificamente na determinação com e a partir do território. Os termos “ribeirinho” e “povo ribeirinho”, apesar de estarem no diminutivo, não têm sentido pejorativo, são, antes de tudo, uma questão de identidade, de pertencimento. Segundo Martins (2022), em sua etimologia, “ribeirinho” está relacionado a comunidades que residem em torno do rio ou em proximidade. A dinâmica de vida e trabalho das populações ribeirinhas é singular. Uma das especificidades está na relação do(a) ribeirinho(a) com a natureza, com a pesca, extrativismo do açaí, além de pequenas plantações de subsistência, em que “a vida e dinâmicas são regidas pelo tempo da natureza, o rio” (Martins, 2022, p. 43).

A pesquisa de Gonzaga (2022) buscou analisar os saberes político-identitários das mulheres pescadoras e agricultoras no desenvolvimento de suas atividades laborais e organizativas a partir da AMAIS – Associação das Mulheres Trabalhadoras na Aquicultura e Agricultura da Ilha de Saracá, Limoeiro do Ajuru/PA. A autora afirma que o saber político-identitário ressignifica as lutas em sua comunidade. Além disso, esse saber leva essas mulheres a terem uma boa base teórica sobre seus direitos de pescadoras. Por fim, a pesquisa também revelou que,

em meio à inatividade da AMAIS, os saberes que foram construídos no decorrer dos seus processos de afirmação ainda permanecem vivos, auxiliando-as nas causas sociais da região.

Por fim, a pesquisa de Silva (2021) acrescenta uma perspectiva sobre jovens ribeirinhos estudantes do Ensino Médio, especificamente delimitando como objeto de estudo as percepções de professores do Ensino Médio sobre educação, docência, juventude ribeirinha e projetos de vida. Apesar de esse trabalho não tratar da LEdoC, nem mesmo sobre jovens ribeirinhas, ele conversa com as categorias à medida que os resultados evidenciaram que, na percepção dos docentes, a educação e a docência no Ensino Médio têm como finalidade principal a formação dos estudantes para a vida em sociedade. Demonstraram que a prática educativa com os jovens ribeirinhos produz desafios e possibilidades a partir do reconhecimento da realidade específica desses estudantes, que a juventude ribeirinha é diferente e heterogênea, e os jovens são sujeitos plurais e singulares.

É dessa compreensão que podemos inferir que a juventude ribeirinha da Amazônia Paraense mantém sua especificidade, muitas vezes submetida e subsumida a processos de escolarização fragmentados, desarticulados de sua realidade de escola do campo. A verdade é que não é “esperado que o jovem da beira do rio planejasse um futuro para além das possibilidades que a sua comunidade ribeirinha ofertava”. E muitos desses jovens preferem não falar sobre suas aspirações, “talvez por receio de serem desacreditados ou por não se considerarem capazes de realizá-los” (Silva, 2021, p. 185).

Para a pesquisa sobre “jovens ribeirinhas”, “auto-organização de jovens ribeirinhas” e “práxis de jovens ribeirinhas”, temos o recorte do Quadro 6, porém é válido salientar que não foi encontrada nenhuma produção doutoral na região Norte nesse período sobre essas categorias temáticas.

Quadro 6 – Síntese das produções nos Programas de Pós-graduação em Educação na região Norte - Mestrado

	Tipo/ano	Título	Instituição/ orientador(a)
1	Mestrado 2020	Educação profissional e trabalho: um estudo das implicações do PRONATEC na práxis de trabalho de jovens trabalhadores ribeirinhos do município de Abaetetuba-PA.	UFPA/Doriedson Rodrigues Nilzete S. Ferreira da Silva

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2020-2024. Elaborado pela autora (2024).

A dissertação de Silva *et al.* (2020) buscou analisar a integração/não integração dos conhecimentos formais com o mundo do trabalho de ribeirinhos e compreender como o trabalhador ribeirinho, a partir dessas formações, veio renormalizando suas experiências de trabalho, qualificando-se e organizando-se técnica e politicamente. É uma pesquisa com uma abordagem muito específica sobre ensino técnico, trazendo como resultado que o objetivo central do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego era formar na perspectiva do capital humano, na lógica do empreendedorismo. Esse fato se reflete na negação de divisão de classes sociais, pois dispõe de uma interpretação e influência de que todo trabalhador pode se tornar um empresário, autônomo e bem-sucedido, negando a divisão de classes sociais, a propriedade privada dos meios de produção e a divisão técnica do trabalho, características da sociedade capitalista.

É uma pesquisa muito interessante que dialoga na compreensão da vida, cultura, identidade, trabalho e educação dos sujeitos ribeirinhos. Atravessa uma perspectiva crítica de análise à medida que trabalha com as categorias do materialismo histórico-dialético.

Desse modo, é possível analisarmos os resultados das pesquisas com os indicadores citados e chegarmos à conclusão de que precisamos direcionar pesquisas cada vez mais próximas ao território ribeirinho na Amazônia Paraense e Tocantina. É uma forma de fortalecer e dar visibilidade à produção, à cultura e à luta desses povos que ainda são tão invisíveis no âmbito da educação, conforme constatado neste estado da arte, que não detectou nenhuma tese com a temática da Licenciatura em Educação do Campo com jovens ribeirinhas do Baixo Tocantins.

Além disso, segundo Moraes (2023, p. 37), as recentes pesquisas apontam que os processos formativos da LEdoC têm consolidado uma “teia territorial de sujeitos nos mais diversos espaços e biomas brasileiros. Esforço consolidado coletivamente a partir do movimento social da Educação do Campo”.

É nesse contexto que se consolida a importância da pesquisa em tela, que se soma aos estudos que estão sendo desenvolvidos no âmbito da formação de educadores(as) no território brasileiro, em sua diversidade e multiplicidade. “Pesquisas que consolidaram esse processo de produção do conhecimento, em sua maioria, forjado pelos próprios sujeitos oriundos dessas políticas” (Moraes, 2023, p. 38).

A tese e a organização dos capítulos

A presente tese está organizada em 4 capítulos. Essa tessitura foi sendo consolidada a partir de mediações entre reflexões teóricas e as relações empíricas constituídas a partir de seis egressas ribeirinhas da LEdoC/UFPa/Abaetetuba/PA.

O texto em sequência está assim organizado:

- ✧ **Fundamentos teóricos** – o estudo bibliográfico na busca de identificar os conceitos, processos históricos e atuais, estabelecendo pontos importantes na construção desta pesquisa em três linhas: 1) a Licenciatura em Educação do Campo como projeto contra-hegemônico; 2) a auto-organização como centralidade do trabalho coletivo; 3) o território ribeirinho e a juventude ribeirinha entre contradições, opressão e emancipação.
- ✧ **Apresentação dos resultados da pesquisa** – realizada a análise das narrativas das jovens ribeirinhas, pontuam-se construções importantes: 1) as contribuições da LEdoC às jovens ribeirinhas em seus territórios; 2) a auto-organização, a práxis social e a organização dos territórios ribeirinhos; 3) os processos formativos e as contradições existentes na LEdoC.
- ✧ **Considerações finais.**

2 A FORMAÇÃO DE JOVENS RIBEIRINHAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDOC

De 2016 a 2023, o Estado, a democracia e a educação brasileira passaram por retrocessos e perdas dos avanços conquistados desde a redemocratização, em razão do golpe jurídico-parlamentar-empresarial-midiático consolidado em 2016, que destituiu a Presidente Dilma Rousseff, sendo de forte ruptura do ambiente demarcado pela Constituição Federal de 1988. Ocorrem também os retrocessos na agenda nacional, que foram iniciados no governo Temer e ampliados na gestão Bolsonaro, intensificando-se as enormes desigualdades sociais e ameaçando o direito da classe trabalhadora a uma educação pública de qualidade em todos os níveis de ensino, com base em políticas neoliberais e ultraconservadoras que estabelecem a negação do esforço coletivo de democratização do país e das instituições que garantem a democracia (Freitas, 2018).

Ficam mais explícitas as diferenças entre a classe burguesa e a classe trabalhadora. Desde o ambiente de estudos e compromisso (ou falta dele), afirma-se que esse período foi de aprofundamento da crise institucional e da restrição a direitos conquistados, cuja materialização foi, em primeiro lugar, o *impeachment*, e, por via desse golpe, a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016, alterando o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir um novo regime fiscal. Em segundo lugar, a EC 95/2016 estabeleceu o congelamento dos gastos federais por 20 anos, o que demarca o retrocesso dos direitos sociais, especialmente a educação (CONAPE, 2022).

Desse projeto de Estado ultraconservador, neoliberal, negacionista, resultou para a sociedade brasileira um cenário de desigualdade social extrema, no qual, como efeito da pandemia, mais de 688 mil mortos pela Covid-19, o governo que tardou a comprar as vacinas, além de discursar contra a ciência, contra a importância das vacinas e o uso de máscara.

No contexto educativo, verifica-se que, em novembro de 2020, 5,1 milhões de meninas e meninos não tiveram acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos de idade. Em 2020, cerca de 4,3 milhões de estudantes em todo o país não tinham acesso à internet; desse total, 4,1 milhões eram alunos da rede pública (IBGE, 2020).

O Censo Escolar 2020 (INEP, 2020) indicou que a Educação de Jovens e Adultos – EJA registrou queda de matrículas. A redução ocorreu tanto na EJA de nível fundamental (- 9,7%, com a redução de 187,4 mil matrículas) quanto de nível médio (- 6,2%, com a redução de 83,5 mil matrículas). Levantamento com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP confirma que foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018; 4 mil escolas fechadas por ano é uma violência decretada à promoção do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade para todo cidadão e toda cidadã (CONAPE, 2022).

A população desempregada alcança 10,1 milhões de pessoas no 2º trimestre de 2022, taxa de desemprego de 9,3%, 4,3 milhões de desalentados. A taxa de desocupação no 3º trimestre de 2020, que representa o índice de desemprego, foi de 12,8% para os homens, 16,8% para as mulheres e 19,8% para as mulheres negras (IBGE, 2020).

Pesquisa revela que 19 milhões passaram fome no Brasil no fim de 2020, e em 2022 chegaram a mais de 30 milhões de pessoas (IBGE, 2022). Segundo os dados da União Nacional do Estudantes – UNE, a evasão universitária (trancaram ou desistiram) no ano de 2020 do Ensino Superior foi de 21% (necessidade de ganhar dinheiro), 14% (inadaptação ao ensino remoto), 10% (problemas de aprendizagem), 10% (necessidade de cuidar da família). Além disso, o governo Bolsonaro vetou integralmente o projeto de lei PL 6.498/2016, que inclui a Pedagogia da Alternância entre as metodologias adequadas aos educandos da educação no território do campo.

Percebemos, de modo específico no Brasil, os resultados desse Estado marcado pelo recrudescimento do conservadorismo religioso e ampliação em todos os âmbitos do neoliberalismo. Exatamente por isso, tem-se a intensificação de uma correlação de forças que amplia o espaço e o potencial de atuação de grupos ultraconservadores religiosos e de seus aliados seculares (Biroli; Machado; Vaggione, 2020).

Por isso, para tecer os argumentos neste espaço de reflexões que busca situar os diferentes projetos de formação docente, é importante levar em consideração que existem disputas de projetos na estrutura da sociedade, o que implica numa disputa de projetos de formação humana.

É importante, por isso, tecer reflexões considerando o momento de retrocessos de direitos engendrados pelo governo bolsonarista, com o fechamento de escolas do campo, a perda de direitos e outros desafios aos quais o campo tenta resistir. Desse

modo, é oportuno retomar as reflexões em torno dos projetos em disputa de formação docente no Brasil.

Esse projeto de formação de educação que vem sendo estabelecido no Brasil desde os anos 1970, já nasce falido, como já afirmava Darcy Ribeiro. Há um desmonte sendo executado na formação de sujeitos, consciência, pautadas na fragmentação do conhecimento, formação aligeirada, técnica, consolidada em um modelo de sociedade alienada que considera o homem apenas em sua dimensão cognitiva (Molina *et al.*, 2022).

Nessa mesma linha de contribuições, H. Freitas (2002) assevera que, desde a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, objetivadas pelo MEC e pelo CNE a partir de 1997, buscou-se adequar a formação de profissionais às demandas do mercado globalizado. Isso demandou as reformas da educação e formação de professores(as) com o objetivo de (de)formação das novas gerações para atender às exigências e mudanças ocorridas pelas transformações no mundo do trabalho, ou seja, mudam-se as formas de trabalho, mudam-se as relações sociais e a essência de formação humana.

Segundo Hage e Silva (2024), a face mais perversa dessa disputa no campo da educação e formação de professores(as) tem se constituído com base na racionalidade técnica, influenciada pela epistemologia da prática.

Nesse sentido, Noronha (2010), Diniz-Pereira (2007) e Saviani (1998) consideram a importância das aproximações em relação à compreensão da Epistemologia e formação de professores, pois é possível perceber que tentar definir a epistemologia para/na formação docente pressupõe analisar as relações ideológicas, históricas, políticas, científicas, econômicas de uma dada sociedade. Enfim, não há como desviar o processo epistemológico da totalidade que constitui a formação de professores.

Nesse sentido, Noronha (2010) enfatiza que a práxis (competência como práxis) é central para a compreensão de um conteúdo de transformação da realidade. Em outras palavras, é preciso transformar a “verdade prática” (âmbito da aparência, do fenômeno) em “verdade teórica” (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de práxis transformadora.

Feitas essas considerações, podemos retomar a questão da formação de professores(as) nas condições históricas atuais como problema do conhecimento, tendo em conta os desafios que a atual ordem mundial impõe como lógica e como ideologia.

As escolas e as instituições de formação são influenciadas diretamente por esses modelos para garantir o desenvolvimento do conhecimento baseado em habilidades e competências necessárias. É possível considerar que:

No contexto desses embates teóricos, entramos nos anos 90, denominados de “Década da Educação”, que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (Freitas, 1999), particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso (Freitas, 2002, p. 142).

Essas reformas são dosagens harmoniosas das políticas neoliberais baseadas na qualidade da instrução, do conteúdo em conformidade com a formação humana multilateral e especialmente para atender às demandas dos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 1970. Nesse ponto, como uma síntese de constituição de tipos de políticas públicas formadas pelos organismos multilaterais que foram implementadas nas políticas educacionais do Brasil como forma de ampliação de mercado e capital.

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (Freitas, 2002, p. 142).

É o mesmo ideal referenciado no estudo de Costa, Souza e Cabral (2018), no qual apontam que a formação de docentes no Brasil está em disputa, pois é impossível dissociar dos interesses antagônicos que se movimentam conforme as mudanças profundas no mundo do trabalho, sendo hegemônico ou contra-hegemônico.

Considerando a realidade da educação da sociedade brasileira, afirmam que a formação dos sujeitos, em especial a juventude do Ensino Médio, está sob forte atenção social, cultural, econômica e política, uma vez que não há como desviar com a atuação do campo do trabalho na sociedade capitalista. Isso nos leva à compreensão de que a educação é vista como campo nevrálgico para as determinações do atual sistema.

Nessa realidade, sob o discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, Freitas (2002, p. 143) aponta a profunda desqualificação e desvalorização do profissional da educação, em especial quando se observa a

expansão de novas instituições e novos cursos, isto é, novos cursos no setor privado, alargada cada vez mais a formação de profissionais em caráter técnico-profissionalizante. As “ISES têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um prático”.

Nessa mesma linha de análise, as teses evidenciadas por Luiz Carlos de Freitas (2018) trazem elementos cruciais que estruturam esse novo contexto educacional mediante o neotecnicismo digital. A primeira tese fundamenta que o projeto neoliberal propõe romper com o contrato social que até agora previa compensar com a inclusão social as mazelas da exploração do capitalismo, responsáveis pela desigualdade social. Em segundo lugar, propõe introduzir na formação da juventude a lógica da concorrência e da meritocracia, estabelecendo que, de agora em diante, cada jovem seja responsável por si mesmo, hegemonizando, portanto, outra justificativa social. A justificativa da meritocracia, entendida como uma hierarquia social, construída a partir do acúmulo do mérito pessoal, atende também à necessidade de se ter uma mão de obra flexível e em condições de ser adaptada permanentemente às necessidades das crises contemporâneas, na condição de competências e habilidades.

Freitas (2018, p. 23) reforça sua própria convicção de que o projeto ideológico de sociedade que está em jogo – “cada um é responsável por si mesmo” –, mina até a própria ideia de Estado inclusivo, favorecendo a ideia de Estado mínimo – “você já não tem mais uma sala de aula, você já não tem mais colegas de sala, mas sim correntes em sua caminhada”. A sua preocupação gira sobre esse modelo de materialidade nas escolas, fortalecendo as teses educacionais neotecnicistas que levam o controle técnico e político, fazendo uso da adição da Tecnologia da Informação e Comunicação que está disponível. Sem dúvida, a ameaça com o movimento da mercantilização da própria sociabilidade, os trabalhadores e trabalhadoras da educação foram convertidos em criadores de conteúdo.

Atualmente as alterações do mundo do trabalho, dos trabalhadores culturais do conhecimento e do serviço público envolvem a intensificação ampliada do trabalho, a diminuição da autonomia e da criatividade, a padronização de processos de trabalho, como a Base Nacional Comum Curricular, a Base Nacional de Formação de professores da Educação Básica, pressão para desempenho de acordo com padrões cada vez mais rigorosos estabelecidos de cima para baixo, o que influencia

diretamente a legislação que está sendo gerada definida em termos de protocolos, metas de desempenho, padrões de qualidade. Os últimos movimentos sobre as políticas de formação docente complementam a centralidade no projeto meritocrático.

No contexto da formação de professores(as), a Licenciatura em Educação do Campo é uma política pública nacional que se encontra no âmbito da política de formação de professores para a Educação do Campo, presente também nas pautas de defesa da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que conta com a atuação de professores e pesquisadores sempre à frente na defesa da educação pública de qualidade e se posicionando contra a formação voltada para o capital (Santos, 2020).

Essa política pública de formação de professores(as), como mencionado anteriormente, reafirma o compromisso com o protagonismo dos movimentos sociais e sindicatos do campo. Nesse sentido, o projeto político pedagógico dessas Licenciaturas tem como intencionalidade a formação na qual os sujeitos sejam capazes de transformar as escolas em espaços que contribuam com a vida, com o território, com a formação de consciência de classe e imprescindivelmente com a “formação da juventude camponesa, para que a mesma possa enfrentar o acelerado processo de desterritorialização” (Silva; Anjos; Molina; Hage, 2020, p. 2).

Nesse sentido, os mesmos autores tecem reflexões que integram as principais movimentações e implicações que foram feitas a partir da Resolução nº 2, de 2019 (Brasil, 2019), que buscam deslegitimar a implementação de projetos críticos e emancipatórios no campo da formação inicial e continuada de professores(as).

Diante desse cenário de lutas e resistências contra esses retrocessos, cabe considerar que a Licenciatura em Educação do Campo enfrentou inúmeros desafios para a sua continuidade. Exatamente por estar situada em um campo contra-hegemônico estabelecido na valorização e integração em todas as esferas da sociedade – “tais cursos tornam-se alvo dos ataques do bolsonarismo e dos interesses socioeconômicos que este projeto representa”. Por isso, a LEdoC não pode ser analisada como fator isolado, neutro, mas como parte de uma totalidade histórica contraditória, seja na Educação Básica, no Ensino Superior ou profissional (Silva; Anjos; Molina; Hage, 2020, p. 3).

A Resolução 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, agrupou uma

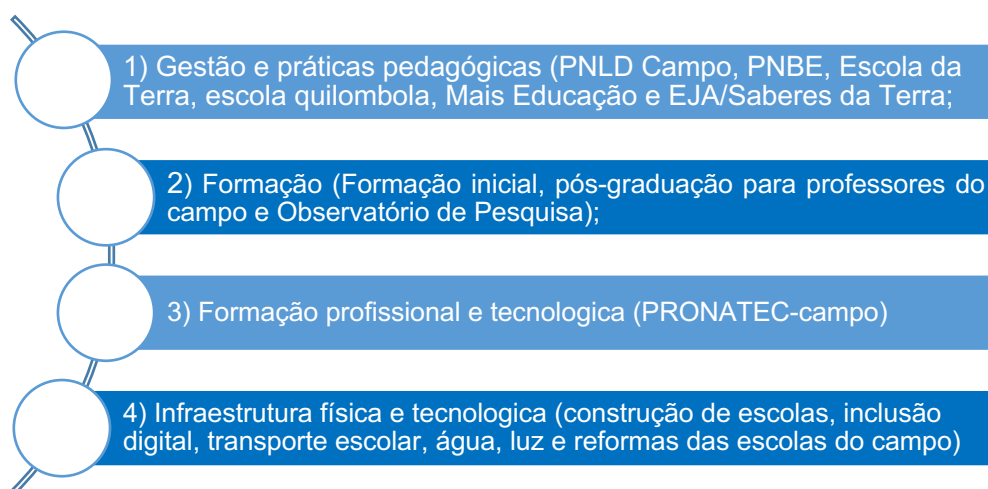
série de retrocessos no que diz respeito ao crescimento “da concepção empresarial e da economia financeirizada, referendada pelo modo de produção do sistema capitalista no Ensino Superior”. Tal fato contribui para o fortalecimento da lógica privado-mercantil, com a presença dos grupos educacionais empresariais (Silva; Anjos; Molina; Hage, 2020, p. 5).

O caminho de retrocesso e ataques ao campo da educação vinha sendo percorrido desde o governo Temer (2015-2017), com a Emenda Constitucional 95/2016, que objetivou restringir gastos sociais por vinte anos, sendo que essa medida influenciou fortemente a efetivação do Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) e ganhou espaço de reafirmação no governo Bolsonaro (2019-2022).

As ações foram sendo construídas em torno dos grandes detentores do capital, além dos grupos conservadores, do agronegócio. Houve a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que havia sido criada em 2004 no governo Lula. Essa extinção atingiu diretamente as populações camponesas, indígenas, quilombolas e outros grupos populacionais, uma vez que a estrutura da SECADI fomentava políticas públicas para a diversidade brasileira.

Entre os retrocessos, houve ataques aos povos do campo, indígenas e quilombolas com a redução de fundos públicos e a participação social da gestão totalmente negada, ações estas que vinham sendo construídas a partir da organização de quatro eixos:

Figura 11 – Estrutura dos eixos das ações do PROCAMPO



Fonte: Silva, Anjos, Molina e Hage (2019, p. 3).

Nesse contexto das problemáticas, Hage e Silva (2024, p. 4) argumentam que:

O que se deseja com a implementação dessas políticas hegemônicas é a regulação da formação docente enquanto campo, alinhando-a com a reestruturação produtiva do capital, com a expectativa de que os processos educativos/formativos dos sujeitos – e, por conseguinte, dos(as) professores(as) – contribuam como fortalecimento do mercado e consolidação do sistema capitalista, intensificando as desigualdades sociais e a desvalorização dos professores e das professoras como sujeitos históricos na construção de outra sociabilidade crítica, criativa, autodeterminada e emancipada

Então, as ações implementadas fortaleceram a disputa ideológica no campo educacional e reafirmaram a intenção de desarticular e negar os direitos dos camponeses no que se refere à intenção de destruir o Eixo 2 do PROCAMPO, que tratava especificamente da formação inicial de professores(as) nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Nessa dinâmica, as tensões e correlações de força ficaram mais bem delimitadas com a presença do Movimento Todos Pela Educação, que assegurou durante todo o “processo de elaboração do PNE, as pautas dos setores empresariais e privatistas”. Esse movimento tem sido presente nas reformulações das políticas públicas educacionais brasileiras, como, por exemplo, na aprovação do PNE em torno da aplicação de um currículo mínimo a partir da concepção de uma Base Nacional Comum, na qual termos como “expectativas de aprendizagem” e “direitos de aprendizagem” estão presentes nas Metas 2 e 3, que tratam da “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem”. Isso vem configurando a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Silva; Anjos; Molina; Hage, 2020, p. 8).

Por conseguinte, a Base Nacional Comum Curricular, com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), foi aprovada por unanimidade. Isso significou não apenas mudanças na estrutura curricular do ensino, mas condensou a relação direta com as instituições da educação privada pautada “num projeto liberal-conservador, privatista e flexível sintonizado com os interesses do capitalismo” (Silva, 2017, p. 76).

O contexto de intenções e interesses privatistas reforçou a tendência histórica das características da “produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle”, acentuadas desde as políticas implementadas a partir do anos de 1990, destacando-se em quatro delimitações: a) determina o prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores(as) se adéquem à construção de um currículo que corresponda às normativas da BNCC Educação Básica; b) aprovação das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação; c) redefinição e ocupação do CNE por conselheiros do grupo hegemônico de empresários educacionais que apresentaram uma terceira versão das DCNs e da Base Nacional Comum para formação inicial de professores(as); d) asseguram as manifestações e interesses do setor privado e de capital aberto nas instituições públicas; e) aprovação da Resolução nº 2/2019, que determinou, junto aos conselheiros do CNE, o esvaziamento das pautas de interesses e responsabilidades – das reflexões promovidas pelas entidades do campo educacional ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMIR, que foram estabelecidas na Resolução 2/2015.

Diante desses apontamentos e com base nas reflexões de Silva, Anjos, Molina e Hage (2019, p. 10),

A formação de professores nas DCNs de 2015 teve uma concepção construída a partir de um projeto integrado, interinstitucional e em colaboração, entre as Instituições de Ensino Superior, os sistemas públicos de ensino, as instituições de Educação Básica em diálogo permanente com os Fóruns Estaduais e Distritais de apoio a formação docente. Por meio dessa articulação indicou-se a necessidade de construção de uma política nacional de formação de professores, ancorada no princípio da indissociabilidade entre formação inicial e continuada, e com a identidade docente a ser construída em “consonância com o projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Dessa maneira, as DNCs de 2015 abrem as possibilidades de concretização de um processo formativo com uma sólida formação teórica aliada à indissociabilidade entre formação inicial e continuada, e com a identidade docente, além da mediação pela práxis e trabalho coletivo que se constrói na constituição de ações interdisciplinares, “tendo como preocupação o trabalho dos profissionais e sua relação direta com a realidade educacional” (Silva; Anjos; Molina; Hage, 2019, p. 10).

Por outro lado, a racionalidade dominante, rebuçada de ideologia neoliberal, pressupõe que os interesses de classe presentes nessa “nova onda” das políticas de formação de professores(as) no contexto de expansão da educação superior são alicerçados cada vez mais na concepção “que incorpora tanto a visão tecnicista (racionalidade técnica) como a da epistemologia da prática (professor reflexivo)”, além da pedagogia das competências. Conforme foi possível observar Resolução 2, de

2019 (Brasil, 2019), nessa lógica verticalizada e autoritária, de competitividade e avaliação, que fragmenta a formação docente (Silva, 2017, p. 76).

A Resolução 2/2019 propõe como política de formação docente uma formação generalizante e homogeneizante, que apaga/ignora as diversidades socioculturais, territoriais, inclusivas, de gênero e raça e as desigualdades produzidas historicamente no Brasil, negando as lutas e reconhecimento das especificidades da diversidade dos sujeitos de direitos no país (Silva; Anjos; Molina; Hage, 2020, p. 16).

Todos esses pontos constituem o campo de disputa entre os interesses antagônicos que se materializam na sociedade. Conforme entendem Roldão (2010), Gramsci (1982) e Moraes (2003), a natureza do trabalho docente e aspectos formativos são influenciados ideologicamente pelas forças determinantes dos poderes econômicos e políticos que têm em suas mãos as decisões sobre o direcionamento da vida dos profissionais da educação.

Conforme apresentamos, esse é um dos motivos frequentes de existir a luta de classes no campo da formação de sujeitos, no qual os movimentos sociais têm resistido com a defesa da educação democrática para todas/es/os. Nesse viés de luta, resistência à toda essa lógica que vem se acumulando historicamente, as lutas tem-se feito por uma outra forma escolar de campo e desenvolvimento de uma nova sociedade.

Nesse contexto, ocorreram movimentos de resistência na ânsia de garantir os cursos de Licenciatura em Educação do Campo como direito dos povos das águas, florestas, quilombolas, indígenas, acampados, assentados. Tais movimentos foram também protagonizados pelo Movimento da Educação do Campo em todo o Brasil, movimento com 25 anos de lutas e resistências (Hage e Silva, 2024).

No atual governo federal (2023-2026), a retomada de discussões do Movimento junto à SECADI tem possibilitado a reformulação de políticas públicas educacionais que se colocam contrárias à lógica hegemônica instalada.

Em seus vinte e cinco anos de existência, o Movimento da Educação do Campo protagonizou um conjunto de políticas e programas de caráter contra-hegemônico, tomando posição em favor da classe trabalhadora na luta pela construção de uma sociedade emancipada com a garantia dos direitos humanos e sociais. Essas políticas assumiram a formação em alternância como uma estratégia teórico-metodológica de formação humana dos sujeitos, assim como dos educadores e educadoras do campo, articulando escolarização e qualificação profissional dos estudantes de Educação Básica e Superior (Hage e Silva, 2024, p. 5).

Essas políticas são construídas e pensadas com os movimentos sociais que apontam a práxis como filosofia de vida, de existência, luta e transformação da realidade. Há, nesse sentido, um outro modo de pensar a educação, há uma outra forma escolar sendo construída e problematizada a partir da classe trabalhadora e há um grupo de educadores e educadoras que está na luta por esse movimento desde 1998, da I Conferência sobre Educação do Campo. E nesse viés, a proposta para iniciar essa reflexão é sobre projetos de formação de educadores e, consequentemente, na construção de nova forma escolar contra-hegemônica.

Essa outra forma escolar reside na materialidade da educação popular e na sua historicidade. Foi um modelo estabelecido pela Igreja para manter o poder – a escola para os pobres foi pensada e organizada como forma de controle. Os jesuítas reforçaram essa perspectiva no Brasil, ao estabelecerem uma epistemologia baseada na escolástica, um ensino autoritário, pautado na metodologia da perseguição, do castigo e ensino somente para os homens.

Com isso, cabe destacar que o movimento da Educação do Campo, das águas e das florestas, protagonizou também, além do FONEC, das representações sindicais, dos movimentos sociais do campo em sua totalidade, a aprovação da Resolução SECADI nº 2/2024 (Brasil, 2024), que instituiu o Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos dos povos do campo, das águas e das florestas no âmbito da Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC. O Grupo de trabalho mantém uma representatividade significativa do movimento que integra o bloco contra-hegemônico no campo da formação de professores(as).

Art. 1º Institui o Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos dos povos do campo, das águas e das florestas no âmbito da Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC, de caráter consultivo, com contribuições específicas relacionadas à implementação, à avaliação ou monitoramento de programas e políticas educacionais de acesso, permanência e qualidade para a Educação de Jovens e Adultos dos povos do Campo, das Águas e das Florestas.

§ 1º O Grupo de Trabalho é coordenado pelo/pela titular da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação de Educação Ambiental e, em suas ausências e seus impedimentos, pelo/pela titular da Coordenação-Geral de Educação do Campo (Brasil, 2024).

Esses encaminhamentos tomam posição em favor da classe trabalhadora na centralidade da intenção de construir um conjunto de possibilidades para que os povos do campo, das águas e das florestas estejam alinhados coletivamente, assumindo a

formação por alternância, o trabalho como princípio educativo, a auto-organização, atualidade e práxis como indissociáveis. Por isso, a busca por uma formação coletiva que ajude os sujeitos a compreenderem o mundo a partir da concepção materialista, histórica e dialética, em que é impossível desarticular luta e resistência de intermediações populares, políticas e educativas.

Outro importante movimento foi a CONAE-2024, que materializou as variadas formas de organização, debates e mobilizações que se deram nas esferas municipais, estaduais e distrital, entre limites e contradições, apresentando um marco histórico diante de tudo o que vinha sendo produzido e materializado nos governos anteriores, da negação dos direitos a perseguições e negação da ciência.

Esse encontro demarcou também avanços e possibilidades apresentados na dimensão dos principais elementos relativos a políticas públicas de Educação do Campo e formação de professores e professoras (Molina; Pereira; Santana, 2024).

Dentre os encaminhamentos do documento da CONAE-2024 para o Plano Nacional de Educação (2024-2034), que faz jus aos interesses específicos da Educação do Campo, estão as indicações de: a) políticas e práticas que visem à correção de desigualdades e injustiças históricas do Brasil por meio de políticas afirmativas, na intencionalidade de superar as significativas desigualdades socioeconômicas do nosso país; b) garantir o acesso, a permanência e a participação desses segmentos na educação superior implica políticas públicas de inclusão social dos(as) estudantes trabalhadores(as), um Plano Nacional de Assistência Estudantil; c) valorizar matrizes de distribuição de recursos entre as instituições federais de educação superior, o conjunto de estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo; d) regulamentar e institucionalizar a Pedagogia da Alternância nas universidades como estratégia de formação dos sujeitos e educadores(as) do campo; e) ratificação dos elementos defendidos na Educação do Campo perspectiva de uma formação humana omnilateral, sólida formação teórica e interdisciplinar, educação pautada nos direitos humanos, unidade teoria e prática com centralidade no trabalho, na pesquisa e na gestão democrática; f) revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) – o Conselho Nacional de Educação emitiu um novo Parecer sobre a formação docente, o CNE/CP nº 4/2024; g) garantir concursos públicos específicos para as escolas do campo, das águas e das florestas, combinando a constituição de uma política de incentivo para os(as) professores(as) que atuam no campo (Brasil, 2024; Molina; Pereira; Santana, 2024).

Segundo Molina, Pereira e Santana (2024, p. 596), todas essas proposições estão pautadas em cinco pilares: “acesso, permanência, condições de oferta, princípios da formação e direito à formação dos educadores(as) do campo na educação superior”. Nessa perspectiva, o que está em disputa é a própria concepção de direito à educação para o movimento da Educação do Campo, compreendido enquanto bem público, dever do Estado e direito social.

Destarte, é necessário acentuar que a garantia dessas proposições só tem sido possível por haver grupos de movimentos que se colocam a lutar, pensar e resistir, dentre eles o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, que se reconhece como intelectual orgânico “coletivo dos(as) camponeses(as), desempenhando papéis fundamentais em diferentes âmbitos, científico-filosófico, no educativo-cultural e no político” (Molina; Pereira; Santana, 2024, p. 592). Em síntese, é preciso compreender a realidade e suas relações de interesse para assim chegar à essência do que vem a ser o intelectual orgânico, pois esse não se faz sozinho, ele é múltiplo. Intelectuais são “indivíduos, grupos, organizações sociais que podem promover as condições de transformação da realidade vigente, por meio de três funções: a) científico-filosóficas, b) educativo-culturais e c) políticas, articulando as relações entre o trabalho intelectual e o manual em toda a vida social” (Gramsci, 2004, p. 40 *apud* Martins, 2019, p. 5).

Desse modo, reafirmamos a Educação Superior como direito dos(as) educadores(as) do campo, questão de justiça social, levando em consideração os modos de vida desenvolvidos nos territórios, a cultura, a identidade como elementos indissociáveis do trabalho, da luta e da formação e transformação humana. A educação é um componente fundamental na formação de educadores(as) capazes de “contribuir com a superação da hegemonia do capitalismo na sociedade brasileira. Sem essa superação, nosso projeto de sociedade não pode ser plenamente alcançado” (Molina; Pereira; Santana, 2024, p. 603).

É nesse sentido que ampliaremos nossa discussão no próximo tópico, na compreensão de que a LEdoC é um movimento histórico com intencionalidade de abrir caminhos para os povos indígenas, ribeirinhos, assentados, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, pois foram durante muito tempo considerados como sem direito, sem saberes, sem valores de trabalho, de produtividade, sem educação, sem terra, sem cultura (Arroyo, 2020).

2.1 Educação do Campo e a LEdoC – De qual educação falamos? De qual Licenciatura falamos?

A LEdoC é produto de lutas, resistência e insistência que, a partir dos cursos do PRONERA, “instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões”, conquistou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, que acentua para a formação de educadores e educadoras do campo e para “que se constitua desde a especificidade do campo (que inclui uma estrita relação entre educação e processos de desenvolvimento comunitário)”. É, pois, um projeto de formação de educadores e educadoras que toma como referência a Pedagogia Socialista (Caldart, 2011, p. 99; Caldart, 2012, p. 258).

Esse movimento de conquistas e materialização de um projeto que se situa na busca de uma outra forma escolar vincula-se, em especial, pela sinuosidade em defesa da vida dos camponeses e camponesas. Segundo Santos (2009), o PRONERA foi criado em 16 de abril de 1998, após a portaria do Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF, num contexto de grande movimento da luta pela Reforma Agrária que se integrava às condições de forte organização e mobilização dos Sem-terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira pelo massacre de Corumbiara, em Rondônia em 1995 e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996.

O campo de debate da Educação do Campo e de toda sua trajetória de lutas, conquistas e possibilidades se constituiu no cenário de provocações originais dos movimentos sociais, que tiveram como objetivo central articular as necessidades formativas das pessoas que deles participam com necessidades coletivas da construção de um projeto histórico de classe (Caldart, 2010a).

Por isso, é importante considerar que, no caminhar desse movimento, o plantar quase sempre é retocado por dúvidas: qual a melhor forma de conduzir, qual a melhor semente e quando e qual o melhor período para lançar sobre o chão, sobre a terra essa nova semente. Por isso, saber identificar os territórios e como, onde e porque eles se organizam de acordo com determinada estrutura é o que vai conduzir o trabalho de regar e assim poder colher os frutos que esperamos que sejam sempre bons. Porém, há as temperanças que nos são apresentadas, e isso pode desencadear alguns frutos comprometidos.

Destarte, é importante esclarecer que a Educação do Campo, em sua totalidade, constitui um território que nesse movimento e ação de plantar é um espaço político, de disputas, de pensamentos, ideias e ideologias. Mas também é um território que soa vida, transformação, formação e auto-organização de diferentes territórios geográficos. Há em voga a territorialização do curso de Licenciatura em Educação do Campo, por exemplo, em 45 cursos presente em diferentes regiões do país e mais 25 cursos do PARFOR Equidade (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul), nas instituições federais: UnB, UFG, UFGD, UFMS, UFBA, UFMG, UFPB, UFS, UFPA, IFPA, UNIFESSPA, IFMA, IFRN, UFRB, UFRSA, UFPI, UFCG, UFMA, UFRR, UNIFAP, UFT, UNIR, UFES, IFSUL, UFRRJ, UFVJM, UFF, UFMT, UFV, UFFS, FURG, UFPR, UNIPAMPA, UFSC, UFRGS (Leal; Dias; Camargo, 2019).

Com o efeito dessa amplitude da territorialização da LEdoC – dados de 2019 – tínhamos ao todo mais de 225 turmas no país, que corresponderam, aproximadamente, a 7.480 matrículas de ingressantes. Nesse encaminhamento, os cursos são ofertados em seis diferentes áreas de conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades, Línguas, Artes e Literatura, e Matemática. Por isso, reafirmamos que a condição que leva o movimento do campo com os trabalhadores e trabalhadoras do campo a buscarem seus direitos, que sempre estiveram à margem, deu-se sempre em torno da luta pelo direito à vida.

[...] os documentos mostram como as lutas por educação, por se afirmar humanos não deficientes em humanidade, mas sujeitos de valores, saberes, culturas, humanidades e as lutas por territórios, terras são lutas inseparáveis nos movimentos dos povos indígenas, quilombolas, na diversidade de trabalhadores (Arroyo, 2020, p. 16).

A LEdoC e outros processos formativos frutos desse movimento abrem possibilidades para as mãos de mulheres do campo de mudança de vida, oportunidade para que elas alcancem outros territórios formativos e não apenas institucionais, mas também espaços coletivos que são importantes para a formação e ampliação de debates sobre os problemas e necessidades das comunidades.

Historicamente falando, a Educação do Campo tem seu marco registrado com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998, porém essa discussão esteve presente nas reflexões do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, que foi realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Posteriormente, foi reafirmada nos debates da II Conferência Nacional realizada em julho de 2004. No Parecer do

Conselho Nacional de Educação – CNE nº 36/2001 (Brasil, 2001), relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, registra-se a presença marcante dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta. Por isso, o contexto da gênese da expressão “Educação do Campo” esteve intrinsicamente relacionado à preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, presença marcante dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta.

Dada a relevância do marco histórico, a Educação do Campo se amplia e vem consolidando nos últimos vinte anos o direito à educação, à formação de trabalhadores e trabalhadoras do campo na Educação do Campo, sob a materialização da Licenciatura em Educação do Campo, uma luta e projeto que têm marcado no campo de disputa ideológica de formação de educadores e educadoras, conquistas para o conjunto de trabalhadores do campo.

De modo geral, essas conquistas só foram possíveis com as lutas dos movimentos sociais pela terra e pela reforma agrária. Em 1998 conquistaram a aprovação do PRONERA, que esteve vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, com a reponsabilidade pelo estabelecimento de parcerias com Instituições de Ensino Superior Públicas. O PRONERA representou uma semente produtiva que resultou na criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que teve como seu embrião o curso Pedagogia da Terra. A sua centralidade está na educação de “jovens e adultos e assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada” (Santos, 2010, p. 631).

Desse modo, o PRONERA significou a criação de uma política pública conquistada pelos movimentos sociais, reconhecida e situada num território do direito ao saber, ao conhecimento, à afirmação da cultura camponesa, a processos formativos mais humanos e contextualizados com sua realidade. Além disso, resulta na possibilidade dos instrumentos de emancipação e cidadania dos camponeses e camponesas, que situam o movimento de superação das tensões entre desumanização e humanização. Essas tensões vividas e vivenciadas nos cursos do PRONERA, na Pedagogia da Terra, nos currículos de Pedagogia e de Licenciaturas do Campo, sobretudo vividas pelos(as) educadoras e educadores nas escolas do campo, das águas, das florestas, nas escolas indígenas e quilombolas (Santos, 2009; Arroyo, 2020).

Para Caldart (2010b, 2012), a Educação do Campo é necessariamente um projeto de oposição ao agronegócio, pois é formada pelos sujeitos da resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo que os desterritorializa. Sua oposição ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial da classe camponesa contra os latifundiários e empresários do agronegócio no espaço rural.

O campo da Educação do Campo deve ser entendido como território dos camponeses, em que as pessoas podem morar com dignidade, trabalhar com qualidade, estudar para a transformação e emancipação, enfim, viver com direito e dignidade. O campo é o lugar de efetivação da identidade territorial camponesa. É a antítese do campo do latifúndio, da grilagem de terras, do agronegócio, da exploração do trabalho, da monocultura, da produção de *commodities*. É onde estão os territórios dos camponeses, dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos(as), etc., sendo o lugar de realização da educação desses sujeitos. Essa perspectiva teórico-político-ideológica acerca do campo é fundamental, sem a qual não há como se constituir a Educação do Campo. Não se justifica a Educação do Campo no campo do território do agronegócio (Malheiro *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a compreensão do território camponês é importante para entender a sua existência. Inseparáveis, são destruídos e recriados pela expansão capitalista, mas também se fazem na secular luta pela terra, na qual o camponês luta para ser ele mesmo.

A identidade territorial camponesa é, assim, formada pelo chão mais a identidade camponesa. O território camponês é o espaço de vida do camponês, é uma unidade de produção e consumo familiar e, concomitantemente, o local de residência da família, que contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos pelas populações rurais e urbanas (Camacho, 2019, p. 49).

Nessa perspectiva, podemos inferir que a Educação do Campo é território integral que se aproxima e cria a realidade de necessidade dos sujeitos camponeses. Ela é um movimento histórico real de combate a toda violência cometida com os sujeitos do campo, é produzida com os(as) trabalhadores(as) pobres do campo, os sem-terra, sem teto, sem educação, sem trabalho, que sempre estiveram dispostos a lutar, a se organizar contra as relações de imposição que se estruturam numa condição de falta (Caldart, 2010b).

Leher (2018) evidencia que a formação docente também é permeada por um campo de disputa, em que projetos de formação oferecidos à classe trabalhadora hegemonicamente visam a uma formação que atenda às demandas do mercado de trabalho capitalista. Desse modo, não pode haver um projeto de formação humana voltado ao desenvolvimento amplo, omnilateral dos alunos da escola pública; com efeito, por vezes, eles são privados de conhecimentos apurados em Artes, Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), Ciências Exatas, etc.

Nesse sentido, entendemos a educação para a classe trabalhadora numa relação de disputa, definida no embate hegemônico (pedagogia do capital) e contra-hegemônico estabelecido em todas as esferas da sociedade. Por isso, não pode ser analisada como fator isolado, neutro, mas como parte de uma totalidade histórica contraditória, seja na Educação Básica, no Ensino Superior ou no profissional (Leher, 2018; Gramsci, 2001).

Como foi possível perceber no tópico anterior, o cenário que vinha sendo construído nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro não foi favorável para a ampliação dos direitos dos(as) trabalhadores(as) do campo, mas a luta necessária se fez presente como uma ferramenta, parte da nossa vida, do nosso discurso e das nossas ações. Conforme Frigotto (2004), a luta pela escola de qualidade que respeite a necessidade e realidade da classe trabalhadora tem sido uma luta secular. É mister essa compreensão no sentido do entendimento sobre a função social da escola no que diz respeito à defesa dos direitos da classe trabalhadora deste país, à educação de qualidade, ao trabalho, à formação humana omnilateral, à saúde, à cultura.

O trabalho é categoria central, pensado e mediatizado pelo homem e sua relação com a natureza. O trabalho aqui compreende o meio de produção e reprodução da vida e em seu caráter humano, sem a naturalização da exploração e alienação, isto é, essa concepção de trabalho difere daquela do modo capitalista, pois ele aqui é entendido como princípio educativo e motor da Escola Única do Trabalho e da perspectiva que ilumina o Projeto Político Pedagógico da LEdoC para a formação da classe trabalhadora camponesa da Educação do Campo (Molina, 2019).

Segundo Mariano (2008), é o trabalho que possibilita explicitar as contradições da sociedade, uma tarefa que o projeto de formação de professores liberal burguesa não pode fazer, pois assumiria uma postura contrária à sua natureza – produção da submissão. Na atual forma de escola, o trabalho é referenciado de forma unilateral,

desvinculado da totalidade social, das contradições e do desenvolvimento histórico da sociedade de classes.

De acordo com Freitas (2018), o trabalho na sociedade capitalista é assumido idealmente como base para a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho capitalista, com a alienação, subserviência e resignação a ele necessárias. Para isso, cabe situar os elementos fundamentais que estruturam a Licenciatura em Educação do Campo.

Quadro 7 – Fundamentos da estrutura da LEdoC

FUNDAMENTOS ESTRUTURAIS DA LEDOC	
a) Formação docente a partir das áreas do conhecimento	Organizando os componentes curriculares a partir de grandes áreas – Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias –, articulando simultaneamente à formação para gestão de processos educativos escolares e gestão de processos comunitários.
b) Formação em Alternância Pedagógica	Com grande intencionalidade de promover a vinculação entre a formação e a produção material da vida, na perspectiva da práxis transformadora.
c) Humanização da docência	Horizontalidade nas relações sociais estabelecidas nas interações pedagógicas.

Fonte: Molina *et al.* (2022).

Isso posto, a LEdoC defende a formação do perfil profissional de jovens, adultos, mulheres e homens que sejam capazes de compreender e realizar ações para a transformação de si e de sua realidade. Por outro lado, afirma o compromisso de estruturar e defender a luta dos camponeses (ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, assentados, acampados, agricultores familiares, integrantes de comunidades de fundo de pasto, geraizeiros, integrantes de comunidades indígenas, entre outros) em uma interação orgânica de formação da consciência política, educativa e social.

Nesse contexto, a materialização da LEdoC tem acontecido em 45 universidades, distribuída em todo o território brasileiro²⁰, formando sujeitos do campo em graduações permanentes do curso (as 42 que entraram no Edital 2/2012, e a UFMG e UFCG, que já haviam ofertado o curso de maneira permanente, via REUNI), materializando mais de 3.000 egressos, entre quilombolas, ribeirinhos, indígenas,

²⁰ Conforme pode ser analisado nos artigos de Leal Dias e Camargo (2019), sobre a cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, e de Heloisa Vitória de Castro Paula (2022), “Observatório da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo como instrumento de acompanhamento dos cursos no Brasil”.

povos do campo, da floresta, das cidades, ou seja, sujeitos camponeses em sua diversidade de biomas, território, lutas e cultura. Essa é a compreensão que tem se constituído diante dos resultados de pesquisas sobre as LEdoCs, cuja unidade deve se dar em torno da ênfase na formação da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação (Molina; Martins, 2019, p. 25).

O projeto de formação de educadores e educadoras que aqui se defende é a formação humana omnilateral (cognitiva, afetiva, artística, estética, físico-corporal, moral-ética, ecológica) e pautada na Pedagogia Socialista, reconhecendo na educação a principal ferramenta para atribuir a formação da consciência crítica “à classe dos trabalhadores, possibilitando a construção do socialismo para superar o capitalismo” (Praciano; Feitosa, 2020, p. 4). Trata-se de um projeto de sociedade engajado na formação de jovens mulheres ribeirinhas, atravessada desde sua gênese na luta de classes, para lutarem e agirem como indivíduos transformadores e conscientes.

Importa afirmar que essa política pública, conforme Molina *et al.* (2022, p. 8), tem como função formar o(a) educador(a) para ter conhecimento sobre o que irá “ensinar, como ensinar, para quem ensinar e porque ensinar”, ou seja, ter a compreensão científica das ciências (fundamento dialético da ciência) e suas relações com outras ciências, com as relações sociais e a ligação com a vida material dos sujeitos no processo formativo.

Em síntese, o(a) educador(a) tem a capacidade de ensinar a matéria, integrando o fenômeno da realidade, “além do seu caráter concreto, mas uma leitura da realidade do particular ao geral, em um movimento de análise, síntese e síncrese; criar meios para que os estudantes assimilem o conhecimento escolar”, na intenção de tornar esses conhecimentos práticos, no princípio para a transformação da realidade, conforme os fundamentos da pedagogia socialista soviética (Molina *et al.*, 2022, p. 8).

Nesse sentido, a práxis, como conceito estruturante nas LEdoCs, mantém a unidade necessária às transformações tanto na forma escolar como na sociedade. A práxis considera a prática social dos indivíduos construída historicamente como referência para a compreensão do real, “ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função do trabalho docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana” (Curado Silva, 2018, p. 6).

É por meio da práxis formativa que há a organização de uma nova forma escolar com a qual se busca formar educadores e educadoras capazes de constituir em sua prática pedagógica a articulação entre escola e comunidades camponesas, entre escola e vida, isto é, entre escola e trabalho, entre estudo e produção material da vida. Portanto, é estudando dialeticamente as relações recíprocas por meio do estudo do fenômeno ou objeto sob diferentes pontos de vista que a escola faz parte da vida das pessoas intelectual e socialmente (Molina, 2017).

A práxis requer, antes de tudo, uma atitude intencional diante da proposta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, com a apropriação do conhecimento como resultante de ações didáticas em torno da unidade teoria-prática, em que as verdades resultem da imersão dos sujeitos no trato com a realidade compreendida em sua totalidade. Portanto, essa perspectiva quer dizer unidade, compreensão da constituição das partes no todo, é uma ação que envolve atitude transformadora, democrática e política (Araujo; Rodrigues; Silva, 2014).

Convém ressaltar sobre a práxis:

[...] implica a ideia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito. Ao transformar a natureza- dirá Marx em outro lugar- o homem transforma a sua própria natureza, em um processo de autotransformação que jamais pode ter fim. Por isso, jamais poderá haver educadores que requeiram, por sua vez, ser educados; as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa há de ser educado por sua vez. É o homem, definitivamente, quem muda as circunstâncias e muda a si mesmo. Através desse fundamento humano comum, coincidem a mudança das circunstâncias e a mudança do próprio homem. Mas essa coincidência só pode ser entendida-diz Marx-como prática revolucionária (Vázquez, 2011, p. 151-152).

Portanto, a LEdoC anuncia uma perspectiva de prática formativa que recusa o protagonismo da formação tradicional e se pauta no desenvolvimento humano, omnilateral, a fim de que toda pessoa humana, de qualquer faixa etária, raça, cor, gênero possa encontrar os caminhos da aprendizagem, do desenvolvimento integral. É uma prática que advém do compromisso com a formação ampla de transformação social dos sujeitos (Araújo, 2015).

A busca pela formação docente pautada na epistemologia da práxis leva à formação do sujeito histórico baseada na relação indissociável entre teoria e prática, ciência e técnica, que é constituída no e pelo trabalho e que garanta a esses sujeitos a compreensão da realidade socioeconômica e política, e que, além disso, sejam capazes de transformar as situações que lhes são impostas (Curado Silva, 2018).

Aqui, reafirmamos que a formação docente deve ser edificada na epistemologia da práxis, embasada em princípios cuja tarefa principal não seja o ato de ensinar conteúdos relacionados, mas conceber ao professor a empreitada de interpretação do mundo, ou seja, realizar a leitura do mundo, a fim de que o conhecimento da produção humana e do ser humano, na relação prática, possa ser guia de transformação da realidade na direção da emancipação. É esta a tarefa de formar professores: formar humanos emancipados! (Curado Silva, 2020, p. 119).

Considerar o projeto de formação de educadores e educadoras destinado à classe trabalhadora em sua unidade dialética com a sociedade capitalista é registrá-lo no processo das relações de classe enquanto são determinadas, em última instância, pelas relações de produção (Cury, 1989).

Nesse sentido, é compreensível que a LEdoC tenha sido pensada em ter coletivos de sujeitos atuando nas escolas básicas do campo como agentes transformadores do meio social, comprometidos com a formação para além do capital, instaurando a Organização do Trabalho Pedagógico, baseada no trabalho como princípio educativo, de formação e organização da escola. A LEdoC tem como objetivo preparar os educadores e educadoras tanto para a docência quanto para a gestão de processos escolares e comunitários.

Em suma, é o projeto de formação que disputa espaço ideológico, político e educativo, enfrentando as contradições reais da educação burguesa e formação de professores da ideologia dominante, que é pautada na fragmentação do conhecimento, em formação aligeirada, descontextualizada, pragmática e técnica (Caldart, 2011).

Para além disso, a Educação do Campo, na perspectiva da epistemologia da práxis, busca superar a fragmentação tradicional que tem em seu amalgamar a formação disciplinar de cunho lógico formal. Desse modo, as LEdoCs têm sido pensadas e organizadas numa visão de totalidade das relações sociais nas quais os sujeitos a educar estão inseridos. Com isso, compreende-se que a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento para a formação de educadores e educadoras da classe trabalhadora, no que diz respeito à LEdoC, corrobora no sentido de:

- ✧ as matrizes que constituem os princípios formativos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo são pautadas numa perspectiva que articula o projeto político e a própria concepção de trabalho docente;

- ✧ a ampliação das expectativas e possibilidades da formação crítica dos educandos da Licenciatura, haja vista a formação de sujeitos de práxis;
- ✧ o registro no ato de educar fenômenos incorporados à história, cultura, identidade, território, luta, trabalho, terra e educação dos sujeitos estudados;
- ✧ a articulação de modo permanente de saber e fazer, além de ressignificar a relação educação básica e educação superior do campo e formação inicial e continuada.

O Projeto Político e Pedagógico dessas Licenciaturas tem como norte epistemológico o materialismo histórico-dialético, que tem em seu cerne a prática social como unidade de transformação da realidade e que pode sustentar a análise dos fenômenos sociais em seu movimento: “é evidente que a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende apenas da riqueza das suas relações reais. Só desta forma se poderá libertar cada indivíduo dos seus diversos limites nacionais e locais” (Marx; Engels, 1998, p. 22), ou seja, o materialismo se estrutura na produção de conhecimento a partir da sua relação com a materialidade.

Desse modo, os elementos da Licenciatura expressam, a partir de uma ampla reflexão, como devem se constituir as funções sociais da escola no atual contexto de desenvolvimento da sociedade capitalista, especialmente das relações de produção no campo.

Nesse sentido, é possível destacar caminhos na formação de educadoras no interior da Amazônia, nas instituições federais, na sociedade capitalista, que não sejam alienantes, isto é, que não sejam reprodutores da ordem vigente, mas questionem a forma escolar atual. E que seja possível o trabalho contextualizado em seus saberes e conhecimentos historicamente constituídos ultrapassar a formação fragmentada da classe trabalhadora nas escolas públicas do campo e materializar a formação de professores(as).

Partindo desse contexto, a auto-organização escolar como um dos fundamentos dessa formação que toma espaço no presente projeto, alinhada à Pedagogia Socialista (Pistrak, 2009), que está presente no plano das finalidades fundamentais para a educação e formação de educadores e educadoras das LEdoCs.

Nessa perspectiva, a licenciatura nasce e se desenvolve com essa função e, por isso, a proposição da pesquisa não se fundamenta apenas na formação de educadoras e educadores, mas amplia sua proposta de análise a partir da disputa dos

projetos de formação docente no país, como se materializam os princípios da formação de educadoras do campo na LEdoC/UFPa/Campus de Abaetetuba, buscando identificar as contribuições que tal processo formativo traz, especialmente para a promoção da auto-organização das jovens ribeirinhas, por meio da análise da práxis das egressas do curso em seus territórios.

Vázquez (2011, p. 151) anuncia a crítica presente na Tese III sobre a práxis revolucionária do educador em seu trabalho, trazendo reflexões necessárias sobre o educador e a educação que contém a ideia de homem como uma matéria passiva, que tem a sua consciência moldada pelo meio ou por outros homens.

Desse modo, a tarefa de transformar a humanidade- concebida como educação do gênero humano- fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos e cuja missão é transformar as demais. Eles são, portanto, os verdadeiros sujeitos da história; os demais seres humanos não são mais do que uma matéria passiva que eles devem moldar (Vázquez, 2011, p. 151).

A compreensão da auto-organização pauta-se por um aspecto educativo relevante para que se materialize a organização dos movimentos sociais do campo por meio da capacidade de auto-organização do espaço político, educativo e social de que esses sujeitos fazem parte. Ademais, Praciano e Feitosa (2020) destacam que a base de compreensão dessa categoria carrega a base dos estudos de Krupskaya (2017) e Pistrak (2007). Os dois autores condensam a compreensão sobre os fundamentos da escola socialista, tendo na auto-organização parâmetros consideráveis que influenciam o projeto de formação de educadoras e educadores na LEdoC.

Segundo Praciano e Feitosa (2020), a auto-organização vai além da simples escolha de representação escolar, como o grêmio estudantil, mas entoa como parte integrante da vida escolar, com o trabalho como princípio educativo no qual o sujeito possa ter um desenvolvimento pleno e multilateral.

Desse modo, a licenciatura em estudo orienta a necessidade de compreender as sinuosidades da formação docente, em especial fazendo reflexões dessa formação no território amazônico, em sua contradição, historicidade e totalidade a partir da concepção do território amazônico que se constitui como espaço de disputa, campo político, campo de ação e de poder, campo de exploração do homem pelo homem, em que ocorrem relações sociais específicas do território, do gênero, classe e raça.

Trata-se de uma formação destinada à classe trabalhadora do campo, que propõe a formação integral de educadores para além da sala de aula, pautada em três

dimensões: preparar para a habilitação na docência por área de conhecimento; para a gestão de processos educativos escolares; para a gestão de processos educativos comunitários. Dessa forma, a Formação em Alternância Pedagógica objetiva uma proposta educativa para além da sala de aula e uma formação para além dos anseios do capital. E nesse movimento, ela representa a pedagogia em movimento. Entender essa organização da Licenciatura e da forma escolar é adentrar os caminhos da Pedagogia Socialista (Molina, 2017).

Diante desse movimento, a Alternância tem o objetivo de fortalecer a territorialização do projeto camponês, compreender o trabalho, a terra, a cultura, a identidade, o território e a educação integrados. Esse é o sentido da vida de muitos jovens ribeirinhos, quilombolas, acampados, caiçaras que se encontram, que se transformam no decorrer da vida. Trata-se de assumir a educação como formação humana, “para o trabalho de formação de educadores e educadoras na LEdoC, pois ela exige o aprofundamento da compreensão da relação educação e trabalho, da promoção da verdadeira emancipação humana e não somente da emancipação política” (Molina, 2017, p. 31).

É importante situar que a alternância busca contribuir com a permanência dos sujeitos camponeses na educação superior, sobretudo quando objetiva integrar no processo de produção do conhecimento científico as condições materiais da produção da vida dos sujeitos educandos. Assim, considera-se a Epistemologia da Práxis como a base epistemológica para a formação de educadores e educadoras, pois busca vincular a unidade teoria e prática como caminho da atividade prática e que deve contemplar todas as dimensões dos seres humanos: éticas, estéticas, criativas, afetivas, políticas e cognitivas, constituindo os caminhos para a formação de educadoras e educadores da Educação do Campo no contexto da Amazônia Tocantina Paraense (Curado Silva, 2018).

Com isso, algumas premissas precisam ser levadas em consideração para que se possa chegar à elaboração da questão de pesquisa, conforme as sínteses que se constituem de questões centrais trazidas por Caldart (2010a), Molina (2019, 2020), Safiotti (1987, 2015) e Gerda Lerner (2019), que afirmam:

1. as concepções originárias da Educação do Campo são as vinculadas aos protagonismos do processo de criação do movimento “Por uma Educação do Campo”, isto é, protagonizados pelos movimentos sociais camponeses em estado de luta, com ênfase nos movimentos sociais pela reforma agrária e, em especial, no MST;

2. a Educação do Campo é um movimento real, produzido pelos trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores e trabalhadoras sem-terra, sem trabalho, sem escola, com a intenção de lutar, de se organizar contra o formato de relações sociais que determinam sua condição de falta;
3. a Educação do Campo surge num dado momento histórico dos tensionamentos de classes e não deve ser compreendida em si mesma; sua marca originária é das lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna dos sujeitos sociais;
4. a Educação do Campo expressa e confronta as contradições dessa sociedade na particularidade em que moldam hoje a luta de classes no campo. Tem seu projeto de constituição por meio do modo como os trabalhadores do campo e suas organizações se movimentam e se formam nesse quadro, buscando retomar e transformar sua condição de camponeses;
5. questões de gênero, raça e classe no campo da Educação do Campo representam um estado de luta e posicionamento social e político, logo descaracterizando a falácia do neoconservadorismo que tenta diminuir os movimentos pela igualdade de gênero, raça e classe;
6. os estudos e pesquisas sobre juventude ribeirinha do campo representam a luta histórica, educativa, política e social de sujeitos que sempre tiveram suas vozes caladas e reprimidas, e que é inquestionável e, ao mesmo tempo, urgente tornar visível no campo teórico e prático da educação e da Educação do Campo, um movimento contra-hegemônico que pautar a história das mulheres, o direito da mulher, os espaços de trabalho e tensionamentos, o respeito, pois o patriarcado é um sistema que está enraizado em toda a sociedade;
7. a formação de educadores carrega em seu bojo histórico questões de gênero, raça, classe, influenciando diretamente as políticas públicas educacionais no Brasil.

Essas premissas contribuem para reflexões necessárias sobre as construções teóricas que nos ajudam a expandir o campo do conhecimento sobre a educação/formação de jovens ribeirinhas no campo da LEdoC. Além disso, são contribuições, contradições e limites para a promoção da auto-organização desses sujeitos.

De acordo com Caldart (2017), os estudos do tema sobre a Educação do Campo e, especificamente, sobre a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil são significativos e vêm sendo construídos historicamente na compreensão de que a classe trabalhadora do campo luta pela manutenção de seu direito conquistado e pela escolarização dos sujeitos como parte estratégica de resistência na terra.

2.2 O projeto político pedagógico da LEdoC/UFGPA/Abaetetuba

O curso da LEdoC vem sendo desenvolvido em instituições no Brasil e está vinculado a um projeto histórico de construção de uma nova perspectiva social, buscando transformar o modelo hegemônico de desenvolvimento do campo. Tem sido tomado como estratégia de compreensão e luta de diversas problemáticas inerentes ao campo no Brasil, desde aspectos econômicos, políticos, educacionais e as próprias relações sociais, destacando as relações de território, gênero, classe e raça. Nesse contexto de encontro dos sujeitos ribeirinhos e ribeirinhas, a formação na LEdoC também tem contribuído para que os sujeitos se auto-organizem e se fortaleçam nos movimentos sociais e contra-hegemônicos no grande projeto do capital, como no caso do projeto portuário da Cargill, na Ilha do Xingu, Baixo Tocantins (Gonçalves, 2019).

Cabe identificar os princípios dessa formação, presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso no Campus de Abaetetuba/PA (2016-2019) (UFGPA, 2016a). Começamos por delimitar a Universidade Federal do Pará – UFGPA na Amazônia Paraense, criada pela Lei nº 3.191/1957, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação. Nesses 67 anos, a UFGPA tem contribuído com a formação de profissionais e contribuído com o ensino, a pesquisa e a extensão na região amazônica (Santos, 2020).

A UFGPA é constituída por vários *campi* de interiorização: Abaetetuba, Altamira, Belém, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. Conta com cursos da LEdoC que funcionam na Universidade de Altamira, Cametá e Abaetetuba (Santos, 2020).

No Campus de Abaetetuba da UFGPA, a LEdoC foi instituída em 2010, por meio do PROCAMPO, com o objetivo de assegurar a Educação do Campo que contextualize conhecimentos a serem desenvolvidos para o mundo do trabalho, em seu movimento de integração entre os conhecimentos práticos, políticos, culturais, sociais e econômicos (UFGPA, 2016a).

Assim, o curso vislumbra o exercício do trabalho a partir de discursos de identidade, perfis e currículo vinculados aos povos do campo, fundamentando um projeto de formação de educadoras e educadores que valorizam a vida no campo em sua diversidade. Pensa o campo dialogando com os conteúdos, com a realidade, com a atualidade, com as famílias e comunidades formando lideranças de equipes para o desenvolvimento e protagonismo dos sujeitos em sua comunidade.

Desse modo, falar da educação numa sociedade de classes, numa sociedade capitalista, significa dizer que ela está voltada à conservação do *status quo* e à legitimação das estruturas sociais vigentes. Se quisermos ter outro tipo de educação não nos resta outra alternativa senão lutar pela transformação da sociedade (Orso, 2012, p. 55).

Por outro lado, os movimentos sociais buscam promover a educação contra-hegemônica que percorre outros caminhos para garantir direitos igualitários, dignidade humana que também sustenta o ideário do fim da sociedade dividida em classes. Como exemplo disso, temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que se reorganiza, luta e resiste para manter seus anseios quando enganados pela ilusão e promessas burguesas.

A educação, nesse sentido, é um espaço de luta política, pois

[...] na sociedade de classes, a educação se apresenta como um território de disputa, educar na perspectiva da ideologia dominante para manter a sociedade vigente, nas mesmas condições de exploração, ou apontar alternativas de acordo com os interesses históricos da humanidade para a superação das relações de exploração, bem como as desigualdades sociais (Gonçalves, 2019, p. 66).

Em Abaetetuba o curso da LEdoC foi implantado em 2009, com o objetivo de formar 60 professores e/ou jovens da área rural para atuarem nas escolas do campo situadas na complexidade geográfica do Baixo Tocantins – Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju. Cabe destacar que “a adesão ao programa objetivou contribuir na superação dos déficits educacionais enfrentados pela região do Baixo Tocantins, precisamente a microrregião de Abaetetuba”, que envolve os municípios já citados (UFPA, 2016a).

O ano de 2012, o curso é implantado de forma definitiva no Campus, contudo sendo direcionado a um público específico: moradores e/ou educadores do Campo. Com o propósito de ampliar as possibilidades dos moradores e educadores do campo, centrada na concepção de áreas de conhecimentos suplantando a lógica disciplinar, respeitada as 5 especificidades de conhecimentos, com integração de saberes, visando encontrar uma outra forma de produção, de prática na perspectiva da interdisciplinaridade, visto que é imprescindível, estabelecer relação entre os saberes científicos e os saberes populares no âmbito da cultura vivida (UFPA, 2016a).

Segundo Santos (2023), o campus de Abaetetuba foi criado com a intencionalidade de possibilitar a garantia do direito da população do Baixo Tocantins ao Ensino Superior. A população do território é de 855.399 habitantes, o que representa 10% da população do estado. Abaetetuba representa o município mais

populoso da região, situado à margem do Rio Maratauíra, com 156.292²¹ habitantes (18%). É a sétima cidade mais populosa do Pará, onde aproximadamente 60% estão na zona urbana e pouco mais de 40% no meio rural (IBGE, 2018).

Seguindo para o núcleo de organização curricular para a Educação do Campo, a Resolução CNE/CEB 1/2002 (Brasil, 2022) instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a respeito da organização, da construção do conhecimento, dos saberes e com a prática pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico do curso pauta-se na Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015), que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Assim, o curso LEdoC em Abaetetuba busca definir em sua proposta que:

Que todas as ações humanas relacionam-se com um trabalho intelectual: exige do sujeito a atividade do pensar e sentir. Relação escola/comunidade: escola e comunidade são tempos/espços para construção e avaliação de saberes. Neste sentido, busca superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação. A escola como mediação para aprender a formular formas de pensar/sentir/agir relacionadas a um determinado modelo dialético (científico e popular). Não para substituir formas anteriores, mas para transformá-la.

Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), nos artigos 12 e 13, define a formação inicial e continuada em todos os níveis e modalidades com aperfeiçoamento permanente dos docentes, indicando alguns componentes para a formação:

- o respeito à diversidade cultural e aos processos de interação e transformação existentes no campo brasileiro;
- o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva;
- o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, tendo por referência os princípios éticos e a democracia.

²¹ Segundo dados do IBGE (2021), a população estimada era de 160.439 habitantes.

Diante do exposto, cabe afirmar que o “currículo é território em disputa” (Arroyo, 2011) do ponto de vista epistemológico. No campo de formação de professores(as), o currículo tem sido disputado pelos grupos subalternos,

[...] os currículos da educação básica e da EJA, e até da formação docente, são territórios privilegiados de disputas. Apesar de tal persistente afirmação desse caráter absoluto, único, incontestável das verdades dos currículos no seu território, vemos disputas que tocam, que se atrevem a contestá-lo [...] as disputas atrevem a contestá-lo (Arroyo, 2017, p. 135).

Dadas as reflexões e situando o projeto de formação de educadores e educadoras que aqui se defende, a formação humana omnilateral (cognitiva, afetiva, artística, estética, físico-corporal, moral-ética, ecológica) e pautada na Pedagogia Socialista reconhece na educação a principal ferramenta para atribuir a formação da consciência crítica “à classe dos trabalhadores, possibilitando a construção do socialismo para superar o capitalismo”, um projeto de sociedade engajado na formação de jovens ribeirinhas, atravessada desde sua gênese na luta de classes para lutarem e agirem como indivíduos transformadores e conscientes (Praciano; Feitosa, 2020, p. 4).

Santos (2020) argumenta em sua tese que o Campus de Abaetetuba tem uma trajetória importante na formação de educadores(as) dos povos ribeirinhos desde 2006, quando foi ofertado o curso de Pedagogia das Águas, em parceria da UFPA com o Incra/PRONERA, e a participação dos movimentos sociais, como o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas de Várzeas de Abaetetuba – MORIVA e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba – STTR. O curso foi realizado na Faculdade de Educação e Ciências Sociais – FAECS.

É possível identificar que o Campus de Abaetetuba – em especial, a Faculdade de Educação e Ciências Sociais – manteve experiências formativas para a valorização dos saberes dos povos ribeirinhos, assim como um currículo com disciplinas que valorizavam a realidade do território e “suas necessidades, como Associativismo e Cooperativismo, Ecologia e Biodiversidade, Sistema de Produção, Direito Ambiental, Gestão Ambiental, Educação no Campo e Extrativismo e Culturas Agrícolas” (Santos, 2020, p. 143).

A Licenciatura da Educação do Campo foi reconfigurando a realidade do campus de Abaetetuba seja com a presença dos educandos oriundos do campo, seja com um novo currículo que exigia novas metodologias dos professores, ou até mesmo no espaço físico e a constituição de uma nova faculdade que pudesse ter identidade com

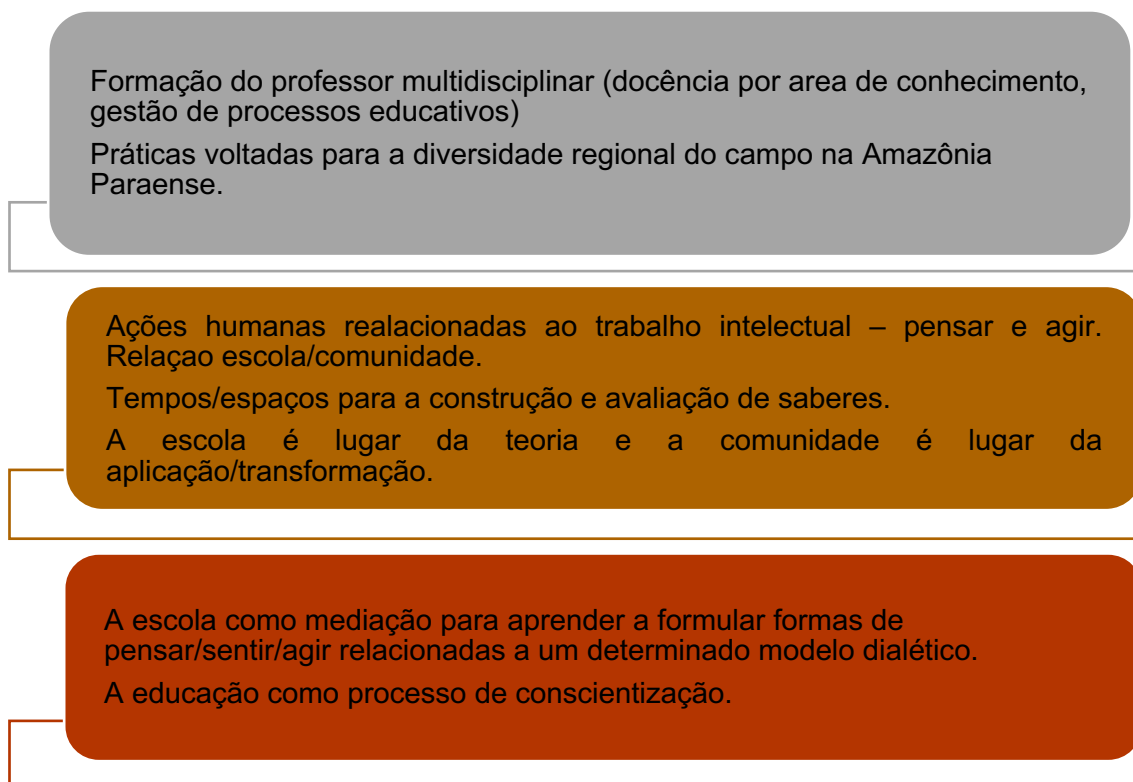
o curso. Nesse contexto, foi criada a Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM), composta pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e o Curso de Tecnologia em Agroecologia (Santos, 2020, p. 104).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo/Campus de Abaetetuba dialoga com os territórios de Acará, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju, que são banhados pelos rios Tocantins, Acará, Moju, Meruú-Açu, Maratauíra, entre outros, de baía, furos e igarapés. O curso tem como objetivo:

Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, com o ensino de conteúdo do domínio pedagógico e da área em que fez o ingresso por Processo Seletivo no curso: de Ciências da Natureza, de Ciências Sociais e Humanas, de Ciências da Linguagem e de Matemática. Com a finalidade de atuarem no âmbito da educação básica mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e ainda na organização do trabalho pedagógico e como agente de desenvolvimento em escolas do campo, atendendo à diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizar a educação como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social (UFPA, 2010, p. 10).

A formação e titulação ofertadas têm como objetivo criar condições para o atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar do campo, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais existentes. Cabe, então, destacar alguns pontos sobre a estrutura curricular do curso.

Figura 12 – Síntese do objetivo para formação de educadores(as) da LEdoC/Abaetetuba



Fonte: Aviz, 2024.

Desse modo, os objetivos específicos para a formação dos alunos da LEdoC buscam provocar mudanças a partir das necessidades do educador(a) que atua com populações ribeirinhas nos aspectos pedagógicos integrados ao contexto político, social, cultural e econômico, pois é vivendo a realidade local que é possível provocar mudanças:

[...] somente a partir desse entendimento da realidade local, ele poderá contextualizar a sua ação pedagógica numa perspectiva contra hegemônica ao capital que, historicamente, tem feito da escola um espaço importantíssimo para manter a lógica de dominação e exclusão. Transformar a lógica dessa escola capitalista excludente passa necessariamente pela formação de educadores que sejam capazes de trabalhar interdisciplinarmente e tenha um conhecimento menos fragmentado possível; que conheça os processos de gestão educativos escolares para poder contribuir para que ele possa ser mais democrático; e que seja também capaz de gerenciar os processos educativos comunitários, o que lhe fará um educador para além do contexto escolar (Santos, 2020, p. 151).

Desse modo, registramos que nesses 14 anos de existência do curso no Campus de Abaetetuba, não imune às dificuldades e contradições, há no currículo a intencionalidade de contribuir com a formação do(a) educador(a) que possa lecionar, ser gestor(a) na escola e nas comunidades.

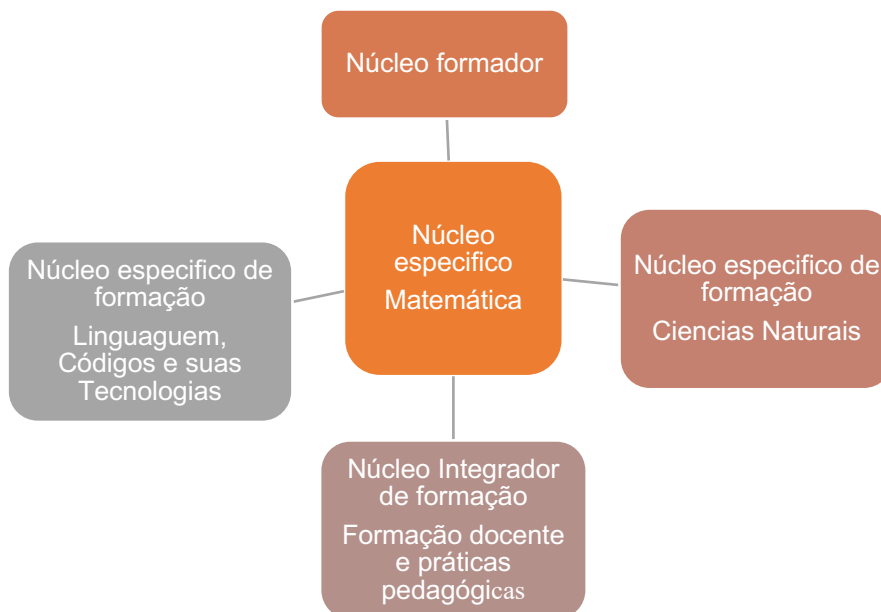
O título conferido é de Licenciado em Educação do Campo, com habilitação para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio numa das quatro áreas: Ciências Naturais, Ciências Sociais e Humanas, Linguagem – Códigos e suas Tecnologias, além de Matemática. “A duração do curso é de quatro anos, distribuídos em oito semestres letivos, com carga horária de 3.400 horas” (Santos, 2023, p. 120).

Como síntese da carga horária e sua distribuição, o PPC (UFPA, 2009) apresenta-se em três núcleos de formação, que se complementam e se entrecruzam:

I – Núcleo Formador: intitulado de Formação do Educador, com uma carga horária de 884h/a. Tem como objetivo proporcionar ao graduando subsídios para a construção da formação intelectual, visando à reafirmação da identidade cultural, articulando aspectos da docência, memória e práticas educativas na Educação do Campo como principais elementos da formação do educador/licenciado;

II – Núcleo Específico: com 1.360h/a, tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para a atuação nas áreas do conhecimento que o educando está cursando;

III – Núcleo Integrador: com 884 h/a, tem atividades de TU e TC, distribuídas em 408 h/a de Práticas Pedagógicas, 408 h/a de Estágio Docente e 68 h/a de TCC, a ser desenvolvido de forma multidisciplinar.

Figura 13 – Representação da organização curricular

Fonte: Análise documental (PPC, 2009, p. 27).

Nessa estrutura há as atividades complementares (272h) de Ensino, Pesquisa e Extensão, que são constituídas de atividades complementares curriculares e extracurriculares, que poderão ser desenvolvidas na dinâmica TU e TC.

O Tempo-Universidade do Curso será constituído de 8 h/a diárias de trabalhos acadêmicos, privilegiando os componentes curriculares de formação teórica, em que serão desenvolvidos conteúdos científico-culturais. Para isso serão utilizadas metodologias diversificadas tais como as preleções, os estudos dirigidos, os seminários, os debates, auto-estudos, entre outros.

O Tempo/ Comunidade será desenvolvido nas comunidades de origem dos discentes e nas escolas do Campo. As escolas do Campo serão lócus privilegiado da formação do educando, por isso serão escolhidas as escolas localizadas nas comunidades de origem desses sujeitos em formação (discentes) envolvidos no projeto de formação (UFPA, 2016a, p. 15, grifos nossos).

Com base nessa orientação, no currículo a alternância pedagógica ganha espaço essencial, pois é com ela e a partir dela que as atividades devem ser orientadas, acompanhadas e avaliadas pelos docentes responsáveis. Essa “metodologia se fundamenta na articulação das disciplinas curriculares como um momento de reflexão e fundamentação teórico-metodológica e conceitual, em que os alunos terão acesso aos conhecimentos” (UFPA, 2016a, p. 15). Além disso, é muito

importante considerar os deslocamentos por rios e estradas na região Amazônica, tarefa que não é fácil de ser cumprida.

Seguindo essa linha de compreensão, o PPC da Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Abaetetuba, que tem como função social intencional formar o(a) educador(a) para atuar na Educação do Campo, exige esse entendimento da totalidade da realidade em que estão assentados os processos educativos e o modo de produção, isto é, busca transformar escolas rurais em escolas do campo, elementos que irão pautar as ações de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão para além do capital (Santos, 2023, p. 123).

Dentro desse seguimento é muito importante atentarmos para os princípios teóricos e metodológicos que expressam o exercício da auto-organização como central para a formação das jovens ribeirinhas. Com isso, elencamos alguns pontos que merecem análise:

Quadro 8 – Síntese dos princípios teóricos e metodológicos da LEdoc/Abaetetuba

Princípio teórico e metodológico	Dos princípios da auto-organização
Proposta de formação do(a) educador(a) do Ensino Fundamental e Médio, aliando, nesta formação, os processos de docência, gestão, de pesquisa e de intervenção. Ações voltadas para a inclusão de grupos sociais.	Compromisso com a classe trabalhadora e suas lutas pela transformação social.
O objetivo não é fixar os jovens no campo, mas lhes dar opção, com a intenção de ajudá-los a enfrentar os desafios encontrados (trabalho, convivência, formação profissional, esgotamento dos recursos naturais)	A materialização da auto-organização ocorre no/pelo fortalecimento do movimento de resistência coletiva de determinado grupo social e, nesse contexto, das jovens ribeirinhas.
Teoria/prática como espaços de investigação, reelaboração, reinvenção, criação. Acreditando que toda ação humana relaciona-se com o trabalho intelectual.	Na auto-organização, a vinculação teoria e prática é crucial para a formação da classe trabalhadora, pois é com esse processo do trabalho socialmente necessário. O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial,
Relação escola/comunidade: escola e comunidade são tempos/espacos para construção e avaliação de saberes.	A escola é parte da comunidade. São relações indissociáveis. A escola como mediação para aprender a formular formas de pensar/sentir/agir relacionadas a um determinado modelo dialético (científico ↔ popular). Só é possível estabelecer essa relação com o encontro com a formação de consciência de classe com compromisso de transformação da realidade.

O conteúdo é dialético. Construído com a realidade rural-urbana. Dando importância ao território do campo atento às relações campo-cidade que, na realidade, se inserem e se articulam na mesma lógica do capitalismo globalizado.	Um dos princípios da auto-organização é que a produção do conhecimento seja na atualidade da luta social que constrói a vida dos sujeitos, ser uma ferramenta de análise.
Pautar a equidade de gênero em todas as instâncias de formação.	Saber lutar e saber construir. As relações da escola com a realidade atual e a auto-organização dos estudantes.
Observação de campo em diversas instâncias da estrutura educacional e organizações educativas da sociedade (escolas, empresas, sindicatos, ONGs, Centros Familiares de Formação por Alternância, Organizações Sociais de Trabalhadores do Campo e da Educação, Apoio de Arranjos Produtivos Locais).	A auto-organização acontece na intenção de estabelecer a leitura do mundo em sua totalidade, a relação do trabalho como centralidade da formação humana. É nesse sentido de levantar informações necessárias à compreensão do contexto educacional em que se insere o trabalho do educador.

Fonte: Análise documental (PPC, 2009)

É possível afirmar, com base nos princípios teóricos e metodológicos da formação dos sujeitos do campo, das águas e florestas na região do Baixo Tocantins, que se busca ativamente promover a organização do trabalho na escola, pedagógico e comunitário com intencionalidade de desenvolver atividades que valorizem a educação, a vida, a luta, o trabalho, a cultura e o território do campo.

Além disso, é possível observar que o núcleo formador prima para além de proporcionar subsídios para a construção intelectual dos sujeitos, reafirma a valorização da identidade cultural articulando a docência, memória e práticas coletivas e educativas na educação do campo.

Isto deriva, em especial, do objetivo de construir um projeto de formação de educadores(as) para além dos anseios do capital, no exercício de ação-reflexão-ação na prática docente, em que as categorias atualidade, trabalho como princípio educativo e auto-organização sejam a centralidade desse movimento.

2.3 Auto-organização: compreensão da centralidade do trabalho coletivo

Nós, mulheres, precisamos
Pensar e lutar coletivamente
A guerra enfrentada no passado
Está disfarçada no presente
É o quadro machista e patriarcal
Que ainda hoje é evidente
(Valente, 2024).

A base teórica da categoria auto-organização que nos orienta tem na Pedagogia Socialista sua gênese; é por meio dessa intencionalidade pedagógica que

a Licenciatura em Educação do Campo como projeto de formação dos sujeitos do campo ganha sentindo. Essa categoria presume a organicidade coletiva desses sujeitos. É por meio de sua materialização que ocorre o fortalecimento do movimento de resistência coletiva de determinado grupo social e, nesse contexto, das jovens ribeirinhas. É, pois, nessa sinergia que o movimento social de Educação do Campo caminha na possibilidade de materialização e orientação na pedagogia socialista a partir do tripé **trabalho – auto-organização – “atualidade da vida**, da luta pela construção da reforma agrária, ao que se somava a obtenção do caminho sistemático” (Freitas, 2017, p. 240).

A pedagogia russa tem como princípio a própria Revolução Russa de 1917 e representa um avanço na história da educação revolucionária, um período de lutas e de muito trabalho, marcado de intencionalidade criativa para o desenvolvimento da Pedagogia Socialista, que orientou importantes contribuições para aqueles(as) educadores(as) que assumem a construção na contra-hegemonia de uma pedagogia sustentada pela Teoria Marxista. Desse modo, Freitas (2017, p. 235) afirma:

Uma proposta pedagógica no campo educacional, repetimos, deveria cumprir pelo menos com estes requisitos: ser produzida na atualidade da luta social que constrói a vida dos sujeitos; ser uma ferramenta de análise e não um arcabouço meramente prescritivo; e incorporar a experiência mundial mais avançada da classe operária e camponesa que fornece um norte estratégico, a partir das finalidades de uma educação que atenda a seus interesses históricos.

Cabe delinear que a proposta pedagógica contra-hegemônica interessada entre Pistak e Shulgin correspondia à sua construção na própria luta social, isto é, só faz sentido construir a pedagogia socialista se esta for produzida com os sujeitos, em seus territórios e junto com suas lutas sociais. Por isso, a atualidade aparece como fio condutor desse processo. Por conseguinte, essa proposta deve servir como ferramenta de análise que passa a estimular o envolvimento dos coletivos pedagógicos locais, além de ter como base orientadora e imprescindível os estudos e contribuições da Revolução Russa e as lições de seu esforço-educativo.

Freitas (2017, p. 234) reconhece que uma proposta pedagógica mais avançada “difícilmente poderá ser produzida fora dos movimentos sociais”, isso porque ela não deve ser construída fora, uma vez que a materialidade histórica e dialética da realidade onde se está atuando é “fundamental conectá-la com a vida material e com nível tecnológico do trabalho local”.

Na Revolução Russa, especificamente em outubro de 1917, quando os operários tomaram o poder, eles também conquistaram a possibilidade de educar a juventude do modo que consideravam necessário. É no período de 1917 a 1931 que os russos priorizaram o desenvolvimento da educação com fundamento na revolução (Freitas 2017, p. 234).

Diante desse cenário, Krupskaia (2017, p. 82) afirma que o primeiro movimento proclamado pelo comissariado da Educação Pública foi a “Declaração do sistema único de educação, escola única, gratuita, dividida em dois graus e que fornece preparação sólida para a vida e para o trabalho”. É válido afirmar que a pedagogia socialista tinha como principais pilares a crítica aos pressupostos da escola capitalista, buscando igualar diante da lei o homem e a mulher, oferecendo também a partir do Comissariado de Educação Pública as mesmas oportunidades em todos os níveis de ensino para meninos e meninas.

Caldart (2017) argumenta que a grande preocupação de Pistrak era com a forma como a escola poderia ajudar a consolidar a revolução socialista, apesar de as escolas e a sociedade da época estarem destruídas depois de a guerra ter “arrancado os pais de milhões de famílias” (Krupskaia, 2017, p. 84), as escolas estarem destruídas e milhares de “crianças abandonadas nas várias cidades atingidas” (Freitas, 2017, p. 237). Foram elaboradas e publicadas as posições fundamentais da revolução no campo da educação: 1) proclamação do Comissário do Povo para a Educação (1917); 2) deliberação do Comitê Executivo Central de toda a Rússia sobre a Escola Única do Trabalho (1918); 3) declaração sobre os princípios fundamentais da Escola Única do Trabalho (1918).

A pedagogia russa pautou-se na articulação essencial entre **Teoria e Prática** para guiar o desenvolvimento dos professores, aprimorando seus conhecimentos técnicos. O trabalho e a instrução foram colocados em conjunto a fim de expandir os horizontes culturais dos estudantes. Diferentes atores da educação foram estimulados a promover trabalhos em conjunto na perspectiva de construir novas relações sociais, pautadas no desenvolvimento de uma consciência socialista, solidária e fraterna e o espírito de cooperação, indispensáveis para a construção dos fundamentos da sociedade socialista (Monteiro dos Santos, 2023, p, 110, grifos nossos).

Destaca-se que uma das principais contribuições dessa pedagogia é o compromisso com a classe trabalhadora e suas lutas pela transformação social. Por isso, é importante destacar a militância das lideranças socialistas Nadezhda Krupskaya e Pistrak para esta discussão, em seus contextos de atuação na Rússia Soviética. De

um lado, uma mulher conhecida como “estrela vermelha”, por sua luz própria, como todas as estrelas. A primeira mulher pedagoga comunista em seu projeto de educação do “novo homem”, tendo em Marx, Engels e Lênin os subsídios necessários para pensar a educação do “novo homem”, compreendido hoje como “novo sujeito”, trabalhador(a) em uma sociedade solidária e coletivista (Lodi-Corrêa, 2018, p. 6).

Krupskaya debateu e trabalhou com afinco para uma formação onmilateral de crianças e jovens para a construção de uma sociedade sem classes, na qual os sujeitos fossem prioridade em detrimento do capital. Nesse processo, ela era considerada “a alma do Commissariado do Povo para a Educação”, segundo reconhecimentos de Lunacharsky, líder do Commissariado até 1929 (Freitas, 2017, p. 237). Para ela, na nova concepção educacional é fundamental a criação de uma escola livre, construída coletivamente enquanto se edificava o socialismo. Em sua luta, além da proposta sem divisão de classes, a defesa também dos mesmos direitos para homens e mulheres, meninos e meninas (Krupskaya, 2017).

A escola burguesa, como estava posta em inícios do século XX, mereceu uma análise crítica da educadora, no sentido do seu conteúdo ideológico, que ensinava civismo como sinônimo de defesa da propriedade privada e do regime político existente, deixando bem claro que poderiam propor programas que até satisfizessem as crianças ocupando o seu tempo, porém sem deixar claro o quanto as envenenam com a moral burguesa que deseja simplesmente manter a ordem estabelecida enquanto desmobilizam processos emancipadores. Porém, há outra educação cívica a se oferecer, uma educação que dá vida aos jovens e que permite a formação do espírito de solidariedade de classe proletária fazendo valer o lema “Proletários de todo o mundo, uni-vos” (Lodi-Corrêa, 2018, p. 5).

Pistrak era doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924. Foi reconhecido como seguidor das ideias pedagógicas de Krupskaya. Trabalhou no Narkompros da União Soviética e dirigiu por cinco anos a Escola Comuna do Narkompros. Ocupou postos-chave na República Russa, ficando ocupado com a elaboração dos problemas da educação e métodos de ensino na nova escola socialista. Na escola comuna, os métodos de construção da nova escola partiram da própria realidade revolucionária (Freitas; Caldart, 2017).

Pistrak e Krupskaya conduziram a construção da nova educação em reflexões com outros contemporâneos – Makarenko, Shulgin, Pavel Blonsky, Vassili Lunatcharsky e Vassili Sukhomlinski –, do que hoje conhecemos a Pedagogia

Socialista, uma pedagogia centrada na ideia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social (Caldart, 2011).

No começo da revolução a tarefa colocada para a escola pela reviravolta revolucionária parecia, possivelmente, menos difícil e complicada do que parece para nós agora. A tarefa de construção da nova escola foi assumida por muitos pedagogos. A maioria sabia apenas uma coisa: que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga. Os professores pioneiros da nova escola começaram seu difícil trabalho. Era preciso abrir uma picada na floresta virgem, trabalhar por sua conta e risco, observar incansavelmente, buscar, cometer erros e aprender com eles (Krupskaya, 2017, p. 85).

Em decorrência desse fundamento, é válido ressaltar que, diante do plano educacional da revolução de criar uma nova escola com a “finalidade de dedicar-se à formação de um novo homem e uma nova mulher com vistas a viver em uma sociedade sem classes”, os coletivos são peças fundamentais na organização da vida social (Freitas, 2017, p. 237-238):

A sovietação da sociedade implica novas finalidades para a educação, o que significa que, durante o período de transição ao socialismo, prepara-se a juventude para um convívio baseado na participação ativa na vida coletiva, em uma sociedade sem classes sociais, as quais se extinguem no decorrer do período de transição – incluída a própria classe operária.

Nesse sentido, tal processo torna-se possível quando as classes operária e campesina se tornam “donas da própria produção”, isto é, as novas finalidades da educação na revolução derivam tanto em forma como em conteúdo. Por isso, o trabalho é a categoria central de organização do sistema educativo, desde o início até o fim, pois é no e pelo trabalho que o homem se forma e transforma. Com isso, emerge um sistema politécnico de preparação para a participação ativa da vida coletiva (Freitas, 2017).

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1996, p. 297).

Fica compreensível que para Pistrak, Krupskaya e Shulgin, assim como para Marx e Engels, o trabalho é produtor da vida e da sociabilidade humana. Nessa linha de compreensão, o “trabalho humaniza e é criador do próprio homem, constituindo também o núcleo da concepção histórica e social do homem”. O trabalho concreto com valor social é a categoria central da organização do trabalho da escola (Abreu, 2014, p. 69; Freitas, 2017).

Nesse viés, a importância atribuída à categoria trabalho é compreendida a partir da necessidade de transformá-lo: como objeto de estudo, o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida, isto é, apreensão do trabalho socialmente útil.

O conceito de trabalho socialmente necessário abre outras dimensões para o entendimento ampliado do trabalho como princípio educativo. Este trabalho deveria responder às necessidades básicas e às demandas da região como parte dela, e junto com ela realizar o trabalho socialmente necessário (Shulgin, 2013, p. 77).

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

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

Portanto, é preciso superar a lógica da escola centrada no discurso e no repasse de conteúdo, como afirma Caldart (2011, p. 11), a pedagogia “da saliva e do giz”. “Decorre daí, na escola antiga, o ensino puramente verbalista e o método livresco de ensino, bem como a ausência, nela, do método de pesquisa (Krupskaya, 2017, p. 311), além de ocorrer o isolamento terrível da escola também da atualidade. A verdade é que a vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva.

Em síntese, Pistrak (2011) em sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, aborda contribuições muito importantes, das quais podemos citar: 1) para transformar a escola é preciso alterar o jeito da escola, ou seja, suas práticas e sua estrutura de

organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação cidadã, em que esses sujeitos sejam capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade – relação entre escola e trabalho; 2) as relações da escola com a realidade atual e a auto-organização dos estudantes. Além disso, Pistrak pontua os dois aprendizados principais que se deve esperar dos educandos: “saber lutar e saber construir”.

Para Pistrak (2011), as crianças e jovens tinham lugar central na construção da nova sociedade soviética, mas para essa materialidade considerava que era preciso uma educação com base ideológica e política nos princípios e valores da revolução e com criatividade para ajudar a recriar as práticas e as organizações sociais.

A realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se grupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova (Pistrak, 2011, p. 25).

Vista desse modo, a auto-organização resulta na participação direta de todos(as) educandos(as) na atuação do trabalho produtivo material e intelectual. Contudo, é a forma para que a classe trabalhadora passe da visão de classe em si para a classe para si. A auto-organização dos estudantes no seio da Escola do Trabalho “buscava romper relações educativas fundamentadas na exploração e na subordinação” (Freitas, 2020, p. 233).

Organizar o trabalho escolar por meio de sistemas complexos, visando proporcionar uma experiência educativa mais articulada para os estudantes, é importante para alcançar a compreensão da complexidade da realidade, que interliga as experiências educativas dos estudantes, sua produção, sua auto-organização e os conhecimentos adquiridos, para que possam compreender melhor a realidade, estabelecer relações entre os fenômenos por meio de uma pesquisa minuciosa e aplicar tudo isso no meio social através do exercício da docência nas escolas do campo (Monteiro dos Santos, 2023, p. 89).

Para Pistrak (2011), a auto-organização exige o desenvolvimento de três princípios básicos: 1) habilidade de trabalhar coletivamente; 2) habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo, o que quer dizer também a habilidade de dirigir e, quando necessário, subordinar-se; 3) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa e o desenvolvimento de vários hábitos organizacionais.

A auto-organização é um meio de infundir, dentro de certos limites, vida e trabalho. Para que se aprenda a viver conjuntamente, é preciso aprender a respeitar o trabalho, conhecer as inclinações das outras pessoas, é preciso aprender a levar em conta os outros com suas

necessidades e suas emoções. Para aprender a trabalhar junto, é preciso aprender a conhecer o tamanho das suas forças e das forças dos outros (Krupskaya, 2017, p. 115).

Ocorre que esse é o fator que incide na base de orientação e criação de um outro projeto de escola e sociedade com a finalidade de preparar um novo homem e uma nova mulher com vistas a viver numa sociedade sem classes (Freitas; Caldart, 2017).

Pistrak (2009) acentua que a auto-organização sem a existência do coletivo na escola soviética é um projeto que nasce morto. Não pode existir projeto de escola e formação de educadores e educadoras sem que exista a valorização e intensificação do trabalho e organização coletiva. A escola é o reflexo do seu tempo, pois é uma superestrutura ideológica e um instrumento ideológico das mudanças ocorridas no âmbito social.

A auto-organização dos estudantes, outra categoria central da Escola do Trabalho, buscava romper relações pedagógicas fundamentadas na exploração e na subordinação. Refere-se à criação de espaços coletivos, removendo a centralidade das decisões escolares de um grupo reduzido de pessoas, contando, de fato, com a participação ativa e criativa dos estudantes, desde os pequenos na construção e condução da escola. “A escola deve transferir para as mãos das crianças o maior número possível dessas tarefas, as quais exigem iniciativa, domínio de si e criatividade” (Pistrak, 2011, p.128).

A atualidade aparece na obra de Pistrak (2011, p. 35) situada no diálogo que se pode fazer em torno das questões de movimento da prática e o pensamento pedagógico. Nesse sentido, caberia alinhar o conteúdo da vida no cotidiano escolar, na perspectiva de que a “escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente”. Naquele contexto de fim da guerra, quando milhares de pessoas passavam fome, a atualidade estava direcionada à Revolução Russa.

E a atualidade é tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período, tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida. Atualidade é também aquela fortaleza capitalista contra a qual conduz o cerco à revolução mundial. [...] É o imperialismo em sua última forma e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial. A escola deve formar nas ideias da atualidade; a atualidade deve, como um rio amplo, desembocar na escola, desembocar de forma organizada (Pistrak, 2009, p. 117).

O estudo da realidade atual está intimamente ligado à compreensão da totalidade. A questão da realidade atual está intimamente “ligada à da auto-organização das crianças (ou autodireção); a concepção de auto-organização em si mesma não tem

nada de novo” (Pistrak, 2011, p. 32), mas em relação à compreensão da realidade atual é simplesmente parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe (Pistrak, 2003, p. 35).

Segundo Santos e Paludo (2015, p. 1170), o plano de estudo por complexo temático é que articula a transformação da forma e do conteúdo da escola, uma vez que o complexo é uma construção da didática socialista, em que as categorias atualidade, auto-organização e trabalho são determinantes.

Dadas essas definições, é importante a compreensão da influência da Pedagogia Socialista na constituição das Licenciaturas em Educação do Campo, pois é partindo dessa premissa que é possível olhar com cuidado para os sujeitos em seus territórios e a inter-relação entre território, trabalho, luta, cultura, educação e identidade.

Desse modo, partindo da compreensão de impossibilidade da neutralidade do conhecimento científico, a concepção de formação humana da LEdoC tem no trabalho como princípio educativo e atualidade a auto-organização dos estudantes e a realidade como base da produção do conhecimento, buscando a necessidade de se promover um conhecimento interdisciplinar.

Por isso, é importante situar a Educação do Campo num campo social e epistemológico anticapitalista. As experiências que se acentuam desde os anos de 2007 e 2008 são fundamentos do movimento social de luta pela vida dos povos do campo em seus diferentes contextos.

Segundo Molina, Pereira e Xavier (2022), há duas demarcações importantíssimas para pensarmos os princípios do Projeto Político das Licenciaturas em Educação do Campo: a primeira situa-se na centralidade do trabalho como princípio educativo e a segunda refere-se aos complexos temáticos.

Partimos da premissa de que a vivência orientada por estas categorias, em diferentes tempos, espaços e intencionalidades educativas na formação inicial dos educadores camponeses, possibilita o desencadear de um novo tipo de inserção na realidade territorial desses sujeitos desvelando um movimento de práxis transformadora. Desse processo, resultam desdobramentos de transformação tanto na forma escolar, pela atuação dos sujeitos no contexto da docência, quanto na gestão de processos educativos e comunitários, entre os quais se destaca o fortalecimento das organizações coletivas locais (Molina; Pereira; Xavier, 2022, p. 5).

A auto-organização vislumbra, dentro da composição curricular e pedagógica das LEdoCs, o fio condutor para a tomada de consciência dos coletivos sociais, de

gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam e se reconhecem no processo formativo como sujeitos de direito.

É o movimento de luta, resistência, trabalho, contradições, educação, auto-organização e práxis que está inserindo as jovens ribeirinhas participantes desta pesquisa, jovens que nos movimentos sociais, nas formações da Comunidade Eclesial de Base, que a formação e pertencimento foram sendo reforçados na LEdoC. É compreendendo esse viés formativo por meio da auto-organização que as jovens têm a possibilidade de trazer para a escola suas reflexões sobre a organização social, quem sabe, sugestões para reafirmar a materialidade dos movimentos sociais da Educação do Campo e no Campo.

As crianças, como as pessoas em geral, formam um coletivo quando elas conscientemente se unem por determinados interesses que lhe são próximos. Se quisermos criar na escola um coletivo infantil, então nós precisamos descobrir nas crianças tais tipos de interesses, e também saber inspirar neles novos interesses (Pistrak, 2009, p. 228-229).

Com efeito, a visão da auto-organização de Pistrak na escola soviética é conduzir as finalidades ligadas com tarefas da construção revolucionária. Fundamenta que ocorrem interesses de classe próximos que vislumbram os interesses dos trabalhadores(as) e vão ao encontro dos ideais de seu contexto revolucionário. Na mesma linha de pensamento, a “proposta krupskayana era articular o trabalho humano como um princípio educativo, apontando o labor como fundamento para que a criança e o jovem possam ‘ter um desenvolvimento pleno e multilateral’” (Praciano; Feitosa, 2020, p. 6).

Em oposição dialética, a escola do trabalho defendida por Krupskaya e Pistrak faz uma estreita relação com a vida dos jovens e adultos, com os interesses dos educandos, uma escola que esteja integrada com a vida, com a comunidade, com a realidade das pessoas que dela fazem parte. É a escola que ensina a vida coletiva, que coloca a cultura, os saberes, os conhecimentos socialmente e historicamente construídos nas condições para o desenvolvimento da personalidade humana, a “escola deve não somente ensinar, mas também descobrir os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e torná-los sociais” (Pistrak, 2009, p. 229).

Figura 14 – Elementos básicos do projeto educacional soviético



Fonte: Freitas (2020), Pistrak (2017, p. 52).

Sobre a primeira condição é preciso ressaltar que para se adquirir a capacidade no trabalho coletivo é preciso atuar no trabalho coletivo, isto é, não é algo apenas ensinado, mas vivido. Pistrak (2017, p. 52) afirma que “a habilidade para trabalhar coletivamente só se forma no trabalho coletivo”. Na segunda condição, conduzir organizadamente cada nova tarefa em que os sujeitos sejam capazes de tomar conta da estrutura organizativa institucional e participem de sua gestão. “A habilidade para conduzir organizadamente cada nova tarefa exige o desenvolvimento de habilidades de organização, exige que a criança tenha passado por diferentes formas organizativas” (p. 52).

A criatividade organizativa não precisa ser demonstrada. Segundo Ferreira (2020, p. 203), Pistrak “se esquia e não desenvolve essa última condição, talvez por falta de clareza no campo prático de como se dá essa criatividade organizativa ou por ser uma decorrência das duas primeiras condições”. Possivelmente, por isso, não tenha se aprofundado nessa questão.

Então pensemos que a escola devendo agir por meio do trabalho coletivo, desenvolveria nos indivíduos a capacidade de viver coletivamente, porque estes também vivenciaram as possibilidades de organização coletiva. Isso suscitaria uma consciência voltada para a construção coletiva da sociedade, diferentemente do individualismo presente no mundo capitalista (Ferreira, 2020, p. 203).

Molina e Pereira (2022, p. 11) salientam que a auto-organização como categoria da Pedagogia Socialista é compreendida e assumida como estratégia de

[...] propiciar e promover o protagonismo dos educandos na resolução das tarefas e desafios que lhes são demandados para o desenvolvimento de todas as atividades e tempos educativos do curso, incluindo as tarefas coletivas para organização de diversas atividades.

Essas atividades mencionadas são compostas pelo regime de alternância entre o Tempo Universidade – TU e o Tempo Comunidade – TC, a intencionalidade pedagógica, como ensina a Pedagogia Socialista, tendo como objetivo a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo.

A auto-organização dos estudantes, não é um processo simplesmente horizontal, pois há quem seja liderado e quem exerça liderança, onde ambas partes reconhecem o lugar que ocupam sem recorrer a autoritarismo e burocracias ultrapassadas. Independentemente de seu lugar na hierarquia, todos trabalham juntos para resolver os problemas da sociedade em constante revolução. Trabalhando em grupo e estimulando a autogestão, todos nós nos tornamos aptos a resolver cada novo desafio como líderes (Santos, 2023, p. 121).

Segundo Pistrak (2009), a auto-organização significa preparar para a vida, mas já é a própria vida em desenvolvimento, e por esse motivo devem organizá-la. Há dois tipos de auto-organização: o primeiro pautado na ajuda para a escola e o professor, isto é, a questão é externa aos interesses das crianças, o objetivo é apoiar um regime escolar terminado, no qual devem-se trabalhar formas que ajudem a cumprir o horário diário programado pelos adultos.

Pistrak afirma ainda que essa forma de auto-organização é contrária à essência do que ele acredita ser a auto-organização, pois assim não terá a união dos sujeitos num coletivo, mas uma certa estratificação, na medida em que uma parte das funções será transferida de um sujeito para as mãos de parte das crianças, jovens ou adultos, ou seja, estarão sendo introduzidos de cima para baixo os sistemas de auto-organização.

A auto-organização possibilita refletir sobre todo o sistema educativo e não tão somente do cotidiano de uma única escola, posto que, historicamente, a escola solidificou-se num formato padrão: sala de aula com fileiras, filas na entrada e saída dos ambientes escolares, educadores numa posição sempre superior ao estudante, a estrutura física que impõe a fragmentação e o poder de cada sujeito que utiliza o ambiente escolar. Além da estrutura física padrão, existe o tempo padrão e o formato organizacional padrão (Baldotto; Morila, 2016, p. 20).

Pistrak (2009, p. 231) ressalta que esse tipo de auto-organização deve ser superada, pois “ele conduz a um tipo de auto-organização antissoviético”.

Com referência à auto-organização consolidada no projeto de formação de educadores e educadoras nas LEdoCs²², ela é fundamentada no desenvolvimento coletivo, medida no círculo de interesses dos educandos, amplia-se na medida em que cresce a necessidade da organização. Essa auto-organização se fundamenta também na organização e no conteúdo do trabalho educativo, no qual este deve integrar inteiramente o processo de formação, alinhando-se à necessidade dos sujeitos e, ao mesmo tempo, fornecendo material para a sua auto-organização.

É assim, como ensina a Pedagogia Socialista, que a universidade – no caso, a LEdoC – deveria assumir o desenvolvimento coletivo como força motriz para a consolidação da práxis em seus territórios de trabalho, de vida, de coletividade.

Na auto-organização, por tanto, os estudantes são imersos em situações que lhes exigem resolver questões que são desafios concretos presentes no cotidiano de todos e diante desses enfrentamentos desenvolvem habilidades para resolver, pelo trabalho coletivo, os dilemas impostos pela vida, com responsabilidade assumidas pelo coletivo deixe de ser uma preparação para um tempo futuro e assume seu papel no tempo atual, concreto e sensível aos dilemas vividos pelos estudantes e seu grupo social (Molina; Pereira, 2022, p. 11).

É dessa forma que se busca situar a análise, refletindo sobre as disputas dos projetos de formação docente no país, das contribuições que tal processo formativo traz, especialmente para a promoção da auto-organização das jovens ribeirinhas, através da análise da práxis das egressas do curso em seus territórios.

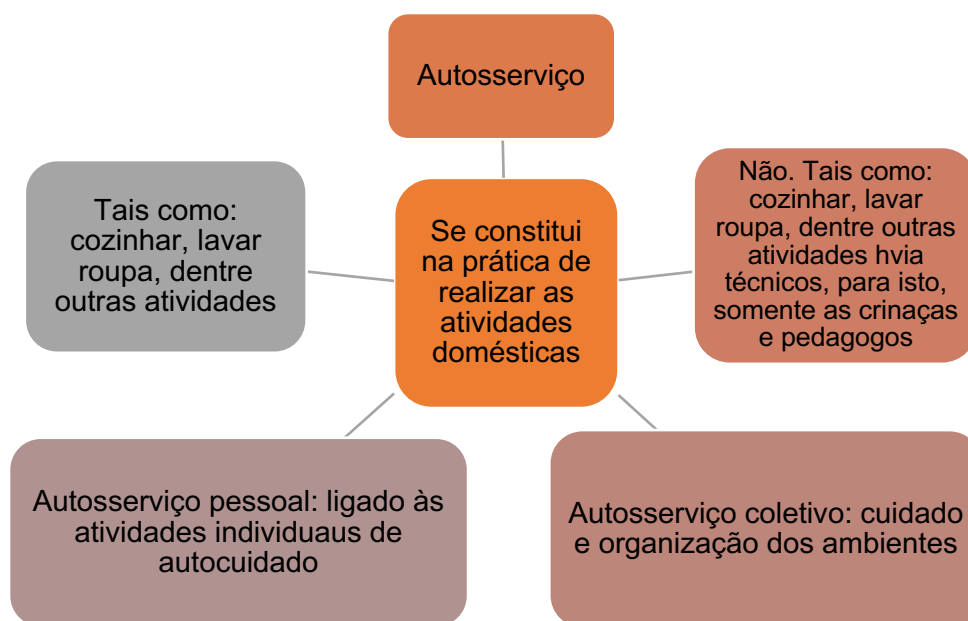
Cabe ressaltar que muitas vezes a auto-organização é tomada como equivalente à autogestão, autodireção ou autosserviço. Ferreira (2020, p. 232) colabora na compreensão de que a autogestão é imprescindível para consolidar a capacidade de trabalhar coletivamente, “consequentemente, vive coletivamente e compreende que necessidades coletivas precisam ser atendidas, para só então atender as demandas individuais”.

Ferreira (2020) destaca que o autosserviço se situa no contexto do trabalho escolar. As crianças assumem o pleno autosserviço da saúde delas, cuidado com o corpo, com os hábitos de higiene e cuidado com aquilo que utilizam, organização com

²² Temos como exemplo a pesquisa de doutorado de Xavier (2022) sobre egressos do Território do Quilombola Kalunga de Góias, do curso da LEdoC-UnB, e as contribuições que as categorias da Pedagogia Socialista trazem à formação desses sujeitos.

material escolar, a cama, a mesa, etc. Nesse sentido, o autosserviço coletivo se traduz na manutenção da organização dos ambientes e incentiva o desenvolvimento dessas atividades. Em síntese, o autosserviço no contexto da escola soviética pode ser compreendido da seguinte forma:

Figura 15 – Autosserviço



Fonte: Freitas (2020).

Assim, o autosserviço mantém os anseios para o desenvolvimento do trabalho coletivo, a sua intencionalidade para as mudanças pessoais, profissionais, sociais e escolares. “A nossa relação com o trabalho no autosserviço tem importância social” (Pistrak, 2018, p. 76).

A autodireção é definida por Pistrak como participação direta de todas(os) os(as) educandos(as) na atuação do trabalho produtivo material e intelectual e na autodireção, e é possível percebermos a organização da classe trabalhadora de uma visão de classe em si para uma classe para si. “Significa dizer que na organização escolar deve prevalecer autodireção do coletivo dos estudantes e tudo aquilo que realizam, que decidem realizar coletivamente” (Freitas, 2020, p. 204).

Em suma, a auto-organização apresenta centralidade para o desenvolvimento da vida em grupo e das ações no coletivo, pois, “sendo ela mesma o resultado das lutas e reivindicação do coletivo de trabalhadores e trabalhadoras do campo, ela vai privilegiar na formação práticas que reforcem as ações no coletivo para solução dos problemas” (Santos, 2020, p. 104).

Para Pistrak (2009) e Krupskaya (2017), há alguns princípios que se baseiam na auto-organização: 1) princípio do trabalho coletivo, assumindo a posição de classe para a luta pelos interesses coletivos, com ideais de oposição à ideologia burguesa; 2) princípio de organizar cada tarefa e aprender a respeitar o trabalho do coletivo, conhecendo também as inclinações e potencialidades das pessoas que fazem parte do grupo; 3) princípio da capacidade para a criatividade, solidariedade, compromisso, coletividade, companheirismo, responsabilidade, envolvimento nas lutas coletivas, cooperação, etc. (Molina; Pereira, 2022).

Viver é coletivo e nessa perspectiva só se consegue essa transposição quando a base formativa seja a auto-organização junto aos povos de luta, dos movimentos sociais em sua totalidade.

2.3.1 Território e juventude ribeirinha

O modo de vida dos sujeitos ribeirinhos e ribeirinhas se dá pelo trabalho. E essa relação se estabelece desde as primeiras formas de organização homem-natureza no contexto ribeirinho às margens dos rios. Desse modo, o território ribeirinho se reconhece parte da natureza (Santos, 2023).

Nesse sentido, a primeira reflexão que se deve fazer é: O que define o território ribeirinho? O que é a juventude ribeirinha?

A formação da identidade ribeirinha se dá pela condição social, territorial, modo de produção do trabalho (pescadores(as), educadores(as), líderes comunitários(as), estudantes e extrativistas vegetais) e a consciência de se reconhecer parte dessa realidade.

Cabe ressaltar, como nos ajuda a pensar Santos (2023, p. 43), que essas identidades também têm se constituído dentro de um processo histórico de exploração da região desde a chegada dos primeiros europeus (espanhóis e portugueses) no início do século XVI. Assim, “a cada novo ciclo de exploração da região, outros grupos étnicos foram chegando e impondo outras formas de se relacionar com a natureza”.

É nessa condição de frequente mudança no território Amazônico que foram se desenvolvendo os conflitos, resistências e reinvenção da vida nos processos de produção e constituição de novos territórios num processo histórico e dialético.

A ocupação territorial da Amazônia – ou Amazônias – sempre esteve sob efeito de desdobramentos diversos, em diferentes momentos e de diversas maneiras, o que nos leva à compreensão de que não estão apenas sob efeito das territorialidades

indígenas ou mesmo das ocupações coloniais, mas de interesses, visões, ocupações, economia, cultura, símbolos, ritos, a experiência social expressas nesse território. É, pois, território plural e multifacetado, “enquanto para uns – os de fora, ‘Amazônia’ aparece [como espaço] singular, para outros, isto é, para os que nela moram, ela é plural e multifacetada” (Malheiro; Trindade Jr., 2009; Moraes, 2023).

Na visão de Santos (2023, p. 43), é nessa compreensão que é possível traçar o processo de formação da identidade do povo ribeirinho, que ao longo do tempo foi se firmando e “reafirmando enquanto sujeito amazônida dentro de um processo histórico marcado pelos vários ciclos de exploração econômica dos recursos naturais deste território”, que atualmente tem sido marcado com a exploração do agro-minero-hidronegócio (Malheiro *et al.*, 2021).

O mesmo autor identifica que do resultado da miscigenação entre brancos colonizadores e indígenas colonizados nasceu a categorização “caboclo”, termo usado para rotular, menosprezar e inviabilizar os diversos povos da floresta (indígenas, quilombolas e ribeirinhos). E foi nessa condição que o caboclo amazônida foi se construindo.

Nossa compreensão é a de que os caboclos/ribeirinhos são, em grande parte, herdeiros legítimos do modo de vida dos índios das águas, porque são diretamente ligados historicamente e culturalmente à população ameríndia que ocupava a planície amazônica, na época do contato com os europeus, e que os primeiros caboclos foram índios das águas aculturados, sobreviventes do massacre promovidos pelos portugueses. [...] Quando usamos o termo caboclos/ribeirinhos, estamos no referindo àquele agrupamento social/rural da Amazônia, que tem continuidade histórica com os índios que habitavam a região desde a posse e conquista (os índios das águas), possuem um ótimo sistema adaptativo para a região e é portador de uma cultura relativamente distinta da sociedade nacional (Santos 2023 *apud* Witkoski, 2007, p. 97-98).

Compreende-se que o caboclo/ribeirinho foi o próprio índio das águas aculturado, que foi se adaptando ao modo de trabalho imposto pelos colonizadores, mas manteve também sua relação de trabalho com a natureza, com as águas, pescadores, barqueiros, “extrativistas dos recursos da floresta e agricultores, em especial, do cultivo da mandioca e derivados” (Santos, 2023, p. 45).

No exercício e materialização das relações sociais, culturais, políticas, modo de trabalho e exploração com outros povos e dos territórios, podemos considerar que a constituição e a identidade do sujeito ribeirinho está em constante mudança.

Para o desvelamento do objeto, assumimos a contextualização do território de que trata a pesquisa enquanto movimento dialético presente na realidade, onde buscamos construir e ampliar a compreensão sobre o território da Amazônia Tocantina, que possui história de povos originários, caboclos e caboclas, ribeirinhos e ribeirinhas, povos da floresta, dos rios, do campo.

Nesse entendimento, Santos (2020) considera a Amazônia como a “menina dos olhos do mundo”. Desde a expansão da ocupação do território na década de 1970, essas ocupações e disputas não cessaram. O capital imperialista nos últimos anos tem avançado com grandes projetos, buscando se apropriar dos recursos naturais e expulsar os povos tradicionais habitantes da sua imensa floresta. Há, sem sombra de dúvida, um processo crescente de desterritorialização, como já mencionamos anteriormente.

Na história recente, podemos citar mais um conjunto dessas políticas de governo, dessa vez com o Estado sob o regime ditatorial dos militares (1964- 1985), que implementou projetos usando *slogan* nacionalista, como o “Integrar para não entregar”. Isso provocou a migração de várias famílias do sul do País para a região, atraídas por promessas de prosperidade, e de vários investidores, que criavam empresas transnacionais na região.

Nessa região, os números em relação ao ecossistema que a compõe são sempre exuberantes. Amazônia Legal é gigantesca: ocupa 5.006,31 km², o que representa 58,8% do território brasileiro, ou 64,3% da Amazônia (IAMAZON, 2014), e abrange os Estados da Região Norte (Tocantins, Pará, Amapá, Amazonas, Roraima, Acre, Rondônia), além do norte do Mato Grosso e o leste do Estado do Maranhão (Santos, 2020, p. 53).

O território amazônico sofre com o desmonte ocorrido nas leis de abertura para exploração das terras indígenas por grandes conglomerados que foram apoiados fortemente pelo governo bolsonarista, sendo que o cenário atual da comercialização da Amazônia se dá pelo agronegócio, o hidronegócio, a exploração das jazidas de minério e a exportação de madeira.

Conforme Santos (2020, p. 55), “são projetos de entrega da Amazônia para o capital internacional, que gera morte dos povos do campo e da floresta”. O autor observa que sobre o território ribeirinho em Abaetetuba/PA os povos com sangue cabano²³ têm sofrido e resistido à grande degradação do território.

Mesmo estando cada vez mais difícil essa realidade, há conflitos gerados e morte no campo, onde as mulheres ribeirinhas, indígenas, quilombolas e assentadas

²³ Termo referente a Revolução Cabana, século XIX, que reuniu negros, ribeirinhos e quilombolas na luta (Santos, 2020).

têm ido à luta na busca de resistir a esses ataques catastróficos em seus territórios. Por outro lado, esse movimento também intensifica a formação da identidade e saberes sociais dessas mulheres. Para Moraes (2023, p. 71 *apud* Almeida, 2010),

O rio inunda a vida dessas gentes de realidades ímpares. O rio as distâncias e aproxima, alimenta e é espaço de lazer, contemplação poética e quintal de lendas: lara, Boto, Boiúna e sabe-se lá quantas outras. O rio é a vida e às vezes a morte dessa população. Numa parte do ano, ele invade ruas, casas, roças e pastos, chegando, em algumas regiões, a causar danos materiais. Noutra época do ano, recua e forma praias. Nas regiões marcadas pela realidade do estuário, caso do Baixo Tocantins, a oscilação de seis em seis horas dos rios condiciona a vida da população. O pôr do sol é uma pintura.

Por isso, é muito importante compreender o território enquanto vida, lugar de existência, espaço de cultivar em coletivo saberes sociais, culturais e ancestrais. É uma inter-relação que se aproxima e se transforma com e a partir da identidade, da cultura, do trabalho, da educação, da luta, da terra, do gênero, raça e classe. É sem dúvida o lugar de identidade que ajuda a territorializar muitos sujeitos sociais em diferentes atividades de produção. Por isso, trata-se nesse contexto de definir e compreender o território ribeirinho do Baixo Tocantins como espaço vivo, de relações sociais, dos saberes políticos, culturais, de luta e resistências.

O termo Território se origina do latim *territoriūm* = terra, palavra forte completa em pertencimento, ocupação, lugar de luta, tensões e produção, “território significa apropriação social do ambiente; ambiente construído, com múltiplas variáveis e relações recíprocas” (Saquet, 2009, p. 81). Por isso, o destrinchar desse diálogo é tão necessário para ampliarmos nossa visão sobre o que temos como delimitação de território da Amazônia Paraense, compreendendo desse modo a dialética existente no processo de ocupação/desocupação dos territórios, em especial, o ribeirinho. Abarcamos a intenção de dimensionar que o território nesse contexto também sofre um processo de desterritorialização, isto é, uma massiva destruição, violência, mudanças no modo ancestral de viver e de se auto-organizar. A Amazônia sempre foi vista como território vazio, que precisou e precisa ser ocupado.

Malheiro (2022) demarca em suas reflexões que o processo de colonialidade imperial incluiu a representação da natureza tanto como lugar da exterioridade e do selvagem quanto o lugar da inferioridade. Desse modo, a Amazônia, entre esses dois sentidos, se integra a um risco, não apenas por representar a exterioridade irracional

da natureza, mas especificamente por considerações equivalentes feitas por diferentes setores da sociedade de inferioridade abissal de suas populações.

Em síntese, a ideia de desenvolvimento da/na Amazônia sempre priorizou as vozes de comando e os objetivos da “civilização” estrangeira. É muito triste hoje ainda pensarmos na Amazônia sem os povos originários, sem a vida e cultura ribeirinha, camponesa, das águas e florestas. A Amazônia é pensada de fora para dentro, em um sistema que vai desapropriando a fauna, flora, recursos hídricos, minerais e humanos.

Nessa construção, existem três conceitos que são importantes para se trabalhar e ampliar a compreensão dessa categoria. O primeiro é saber que o território é um conceito que se manifesta de diferentes compreensões. Para Souza (2009, p. 59), o que define o território é, em primeiro lugar, o poder; nesse sentido, a dimensão política é que define o perfil, porém isso não quer dizer que as dimensões da cultura ou mesmo da economia não estejam relacionadas ao conceito de território. Para o autor, o território é constituído nas “relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial”

Souza (2009, p. 59 *apud* Souza, 1995) argumenta:

O território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. Estes aspectos podem ser de crucial importância para a compreensão da gênese de um território ou do interesse por tomá-lo ou mantê-lo (...), mas o verdadeiro Leitmotiv é o seguinte: quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço? Este Leitmotiv traz embutida, ao menos de um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como?

Portanto, território é definido por relações sociais de poder que o produzem e o mantêm, e esse poder é concedido pela receptividade. Desse modo, o território é ao mesmo tempo uma convenção e uma confrontação, é, pois, dinâmico, possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades. Ele precisa ser compreendido em sua materialidade dinâmica e em movimento. “Terra é mais do que terra, é cultura, valores, vida, humanização, educação” (Arroyo, 2020, p. 19).

Destarte, a definição de território vai além do espaço político, lugar, paisagem ou mesmo Estado nação. “O espaço social é multifacetado, e o território (a territorialidade) é uma dessas facetas” (Souza, 2009, p. 68). Para Saquet (2009), o

território é compreendido como apropriação social do ambiente, ambiente construído, com múltiplas determinações e relações recíprocas.

A territorialidade efetiva-se em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor, ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em trama, no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, trem, na rodoviária, enfim, na cidade-urbano, no rural-agrário e nas relações urbano-rural de maneira múltipla e híbrida (Saquet, 2009, p. 90).

Em síntese, seguindo as reflexões de Souza (2009) e Saquet (2009), o território é uma construção coletiva multidimensional, e nessa configuração se encontram múltiplas territorialidades. O território e o espaço geográfico mantêm sua diferença e aproximação, pois espaço é indispensável para a apropriação e produção do território, combinados, desse modo, a partir de três pontos principais: relações de poder, constituindo campos de força econômicos, políticos e culturais (i)materiais; as redes e as identidades, processos espaço-temporais que marcam determinadas parcelas do espaço (área-rede, rede-rede ou área-rede-lugar, ou seja, movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização – TDR).

Outros conceitos importantes para serem tratados neste amalgamar teórico são os de territorialização, territorialidade, reterritorialização e desterritorialidade, que acabam influenciando a criação de novos territórios que mantêm traços/características dos velhos territórios e territorialidades. Com isso, a territorialização se forma por diferentes temporalidades e territorialidades multidimensionais, plurais e estão em unidade. Nesse sentido, ela é resultado e condição dos processos sociais e espaciais que acontecem nos diferentes territórios em movimento histórico e relacional. A territorialização é uma condição e relação inerente ao ser humano, “a dimensão espacial e a territorialidade são componentes indissociáveis da condição humana” (Camacho, *apud* Haesbaert, 2006).

Desse modo, os efeitos que ocorrem nos diferentes espaços territoriais compreendidos como resultado das territorialidades efetivadas pelos homens são um conjunto de relações do sistema tridimensional sociedade–espaço–tempo. A territorialidade significa as relações sociais simétricas ou assimétricas que produzem historicamente cada território. Com isso, fica evidente que nesse conjunto de inter-relações tridimensionais para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, em especial para os sujeitos deste estudo, “terra é mais que terra. É a matriz histórica da formação humana”, e território ribeirinho é muito mais do que estar à beira dos rios,

da floresta, mas é pertencer e ser desse espaço, é a própria vida, a própria existência (Arroyo, 2020, p. 23).

De acordo com Folmer e Meurer (2020, p. 17), a compreensão da reterritorialização e da desterritorialidade está no caminho contrário da constituição de valorização da cultura, da identidade, do chão dos territórios. Desterritorializar significa o desarraigamento de povos, atividades sociais e econômicas que envolvem a comunidade. O processo de desterritorialização significa exclusão do grupo que anteriormente ocupava o território, é a relação de estranhamento do indivíduo em relação ao lugar de origem. Entretanto, os autores afirmam que a desterritorialização representa o estranhamento do indivíduo ao lugar, ou seja, uma desculturalização, caracterizada por ser a substituição das pessoas, modos de vida, desequilíbrios sociais de poder, uma vez que pressupõe a ocupação desenfreada com novas formas de fazer, resultando muitas vezes na migração das lideranças locais tradicionais e a quebra de hábitos e tradições. Há uma forma violenta de ocupação e desterritorialização dos territórios camponeses, cujas mudanças se fundamentam na perspectiva mercantil (Folmer; Meurer, 2020).

Nessa perspectiva analítica, o capitalismo, representado por grandes projetos de exploração nas Amazônias, se constitui como uma nova forma de produção, apropriação e distribuição desse espaço. Em resumo, o neodesenvolvimentismo assombra os territórios ribeirinhos na tentativa de desterritorialização marcada por aceleradas, desiguais e violentas transformações econômicas, políticas, educativas, sociais e culturais.

Com efeito, a reterritorialização consiste num movimento de reconstruir laços de identidade, com novos sujeitos agindo no contexto territorial. Dessa forma, ao passo que se modificam as funções, o homem também se modifica. Sousa (2009, p. 58) afirma: “Criação e recriação significam territorialização e reterritorialização do campesinato, ao passo que a destruição significa a sua desterritorialização”.

O aporte analítico nos faz chegar a essa importante compreensão sobre os territórios para os camponeses e camponesas e para o mercado capitalista, onde se situam dimensões filosóficas e sociologias da relação homem-natureza completamente divergentes.

Por isso, a radicalidade da política da Educação do Campo está em desconstruir essa inferiorização, a modificação violenta que muitas vezes inicia uma relação intencional de desapropriação dos territórios para que os projetos do grande

capital possam se expandir. No interior do Baixo Tocantins não tem sido diferente, com muitas mudanças e processos de desterritorialização atingindo cruelmente as comunidades ribeirinhas do Baixo Tocantins (Arroyo, 2020, p. 19).

Quadro 9 – Síntese da compreensão sobre a diferença da categoria território

TERRITÓRIO (visão camponesa)	TERRITÓRIO (visão capitalista)
Compreendido em suas múltiplas determinações como espaço de vida	A floresta é espaço do comércio de capital
Tudo com referência às relações sociais	Espaço vazio para ser realizada a ocupação violenta
Poder descentralizado, pensar com o coletivo	Poder sobre a produção humana, controle das vidas e territórios
Território é a centralidade da vida do camponês	No território a centralidade é o desenvolvimento de mercadorias, dos grandes projetos multimilionários, do capital estrangeiro

Fonte: Aviz, 2024.

Em síntese, é possível a compreensão dos processos de territorialidade que se mostram muito presentes nesse processo de intensificação territorial das jovens ribeirinhas egressas da LEdoC. Segundo Sousa (2009), no “Dicionário de Educação do Campo”, terra e território são espaços e recursos, condições e possibilidades de criação ou recriação do desenvolvimento da população camponesa.

Na Amazônia Paraense, a situação dos(as) camponeses(as) segue os mesmos rumos em direção à exclusão, opressão e violências. Há neste momento diversas formas de apropriação dos territórios, e isso tem forjado a constituição da identidade ribeirinha. Para as jovens ribeirinhas, esse processo também seguiu os mesmos rumos, mas cabe situar neste trabalho nossa compreensão de que, enquanto territórios de resistência e resiliência, possuem vida, consciência, cultura, saberes, são corpos com identidade própria de resistências, histórias e sobrevivências.

Nesse sentido, é preciso reconhecer o projeto de Licenciatura em Educação do Campo como território de resistência dos povos do campo, das águas e das florestas, que incorpora: a terra como matriz pedagógica de formações humanas, da soberania dos povos, da cultura, o lugar da mística, da religiosidade, de se reafirmar como povo; a luta como parte dessa formação, que aproxima das resistências dos movimentos

sociais, coletivos étnicos, raciais, gênero de trabalhadores(as) e camponeses(as). Nessa perspectiva, os trabalhadores(as) e camponeses(as) são formados pelo e no trabalho socialmente útil, pois a escola é o centro cultural inserido na comunidade e indissociável de toda essa construção dialética que reafirma a identidade, os saberes, valores e culturas coletivas (Arroyo, 2020; Molina; Pereira; Xavier, 2020).

2.3.2 Compreender a(s) Amazônia(s) e a composição do território ribeirinho do Baixo Tocantins

É chegada a hora de se aproximar dos territórios que demarcam esta tese, considerando que, na dinâmica de pesquisa, envolver-se com os sujeitos coletivos é também acolher seus territórios. Por isso, acordamos que a luta do desenvolvimento da pesquisa demarca também a luta de muitas mulheres que resistem e insistem para ocupar e se emancipar no território do saber. A luta pelo conhecimento não é de hoje, mas de uma amplitude ancestral. Encontramos nessas vozes história, cultura, vida e saberes que se apresentam singularmente em seus territórios.

O território do Baixo Tocantins²⁴, conhecido também como Região de Integração Tocantins, criada pelo Decreto Estadual nº 1.066, de 19 de junho de 2008, formada atualmente por 10 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju e Tailândia (FADESP, 2020).

Está localizada na região nordeste do estado e cortada pelos rios Tocantins e Pará, e pela rodovia PA-150. A Região de Integração Tocantins abrange em extensão territorial 35.838 km², equivalente a 3% do estado do Pará. Do total da área da região, 4,9% são de áreas protegidas.

Segundo dados da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA (2024), o Pará apresentava a estimativa de 8.664.306 habitantes para 2024 em seus 144 municípios, sendo que a taxa de crescimento populacional foi de 6,70% no período de 2010 e 2022. Dos 144 municípios do estado, 4 (2,78%) apresentaram decréscimo populacional nesse mesmo intervalo temporal, enquanto 52 municípios (36,11%) tiveram crescimento de até 5%, e 88 deles (61,11%) apresentaram crescimento superior a 5%.

Com base nos dados do IBGE (2018), a estimativa populacional para a Região de Integração do Tocantins foi de 855.399 habitantes, o que representa 10% da

²⁴ Decreto nº 2.129 de 2022 incluiu o município de Oeiras do Pará, que antes fazia parte da RI Tocantins, para a RI do Marajó, ou seja, a Região de Integração Tocantins ficou, portanto, composta pelos 10 municípios citados.

população do estado. Abaetetuba é o município mais populoso da região, situada à margem do Rio Maratauíra, com 156.292²⁵ habitantes (18%). É a sétima cidade mais populosa do Pará, onde aproximadamente 60% estão na zona urbana e pouco mais de 40% no meio rural. Abaetetuba conta com aproximadamente 72 ilhas, entrelaçadas por rios, furos e igarapés, ou seja, é um espaço assentado numa “geografia de ilhas, de estradas e de ramais, e dentro dele estão onze comunidades quilombolas existentes e diversas outras que são identificadas como ribeirinhas” (Pojo, 2015, p. 148 *apud* CPT; MOVIRA, 2009). O segundo e terceiro territórios mais populosos são Cametá, com 136.390 habitantes (16%), e Barcarena, com 122.294 habitantes (14%). A taxa de crescimento populacional entre 2010 e 2018 foi de 1,83%, acima da média estadual (1,46%) (FADESP, 2020).

Outro dado interessante a ser considerado em torno do nosso objeto de estudo é o das populações tradicionais no Brasil, com Abaetetuba registrando 701 famílias com seus direitos ancestrais:

Dados da Comissão Pró-Índio de São Paulo, instituição que historicamente atua no mapeamento de populações tradicionais no Brasil, indica que atualmente são tituladas em Abaetetuba comunidades no Alto e Baixo Itacuruçá, Campopema, Jenipaúba, Acaraqui, Igarapé São João (Médio Itacuruçá), Arapapu, Rio Tauaré-Açú, Arapapuzinho e Rio Ipanema, perfazendo 701 famílias com seus direitos ancestrais à terra regularizados. A outorga do título em favor da Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA) foi concedida pelo Instituto de Terras do Pará (Iterpa), em 2002, assegurando a posse da terra para os quilombolas numa área de 9.076.1909 hectares (Vieira; Medeiro; Marinho, 2022, p. 107).

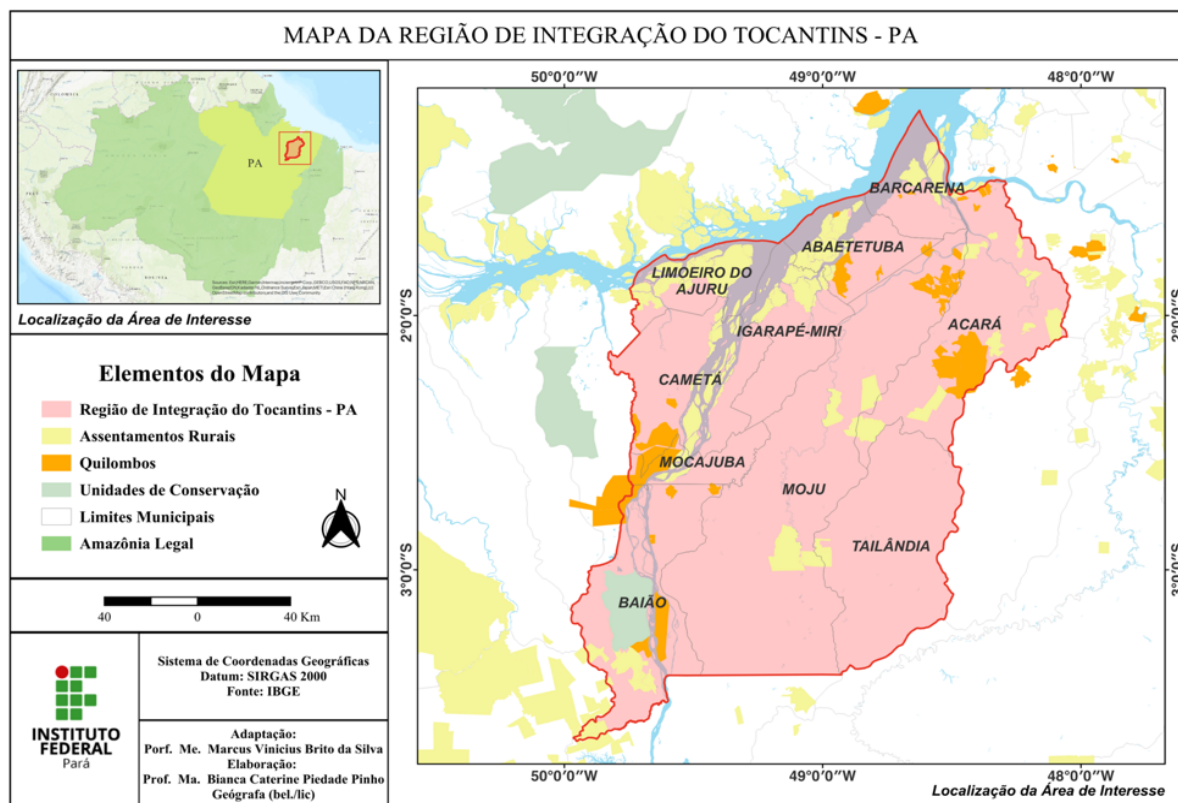
A RI do Tocantins é considerada uma região rica em sua produção do Produto Interno Bruto – PIB, representando cerca de R\$ 11,8 bilhões, o que equivale a 9% do PIB Estadual. É uma região de integração na formação dos trabalhadores, de modo que as instituições escolares, desde a educação infantil ao ensino superior, estão impregnadas de um conjunto de práticas e de formas de pensamento que reproduzem o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (Duarte, 2006). Desse modo, podemos observar na Figura 13 a formação geográfica da região.

A RI apresenta dados importantes sobre a população jovem da classe trabalhadora do Baixo Tocantins. O IBGE (2018) registrou maior participação em relação ao seu contingente populacional, estimada em 31,56% (269.997 jovens). Dos

²⁵ Segundo dados do IBGE (2021), a população estimada é de 160.439 habitantes.

municípios da Região de Integração, Abaetetuba apresentou o maior número de jovens (51.096), seguido por Cametá (42.918 jovens).

Figura 16 – Dados atuais da Região de Integração do Tocantins



Fonte: Sistema de Coordenadas Geográficas, Datum: SIRGAS, 2000 (IBGE, 2018)

Sobre os conflitos no campo no Brasil, os dados da Comissão Pastoral da Terra de 2021 registram 27 conflitos trabalhistas, sendo que o maior registro ocorreu em Ourilândia do Norte, com garimpo e extração de ouro. Outro dado relevante sobre conflitos está em Abaetetuba, onde ocorreu o conflito pelas águas (barragens e açudes) contra a empresa Hydronorte Alunorte, que atingiu 7.000 famílias em Abaetetuba.

Entre as categorias que causaram conflitos por água, destaca-se, no ano de 2021, a mineração internacional, tendo sido responsável por 29,60% deste tipo de conflito. Entre os mais atingidos foram escolhidos para serem destruídos, com a conivência do Governo, ribeirinhos (em 19,49%); quilombolas (14,47%) e indígenas (17,10%). Nesta conjuntura (entre 2020 e 2021), destacam-se os estados de Bahia, Pará e Minas Gerais (Silva, 2021, p. 193).

Essa realidade recai muito fortemente sobre a vida de muitos ribeirinhos e ribeirinhas que habitam esse território tão cobiçado por grandes conglomerados do

capital internacional. O projeto é explorar, ocupar e desterritorializar os povos do campo, enfraquecendo cada vez mais a cultura, a identidade, a educação dos sujeitos que estão há séculos vivendo nesse território.

Quanto aos dados especificamente educacionais²⁶, a média das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB dos municípios em relação às séries iniciais (4ª Série/5º Ano) atingiu as metas estabelecidas pelo MEC para o Pará, de 2007 até 2011. No entanto, de 2013 até 2017²⁷, a média das notas ficou abaixo da meta estipulada para o estado. Em relação às séries finais (8ª Série/9º Ano), a região alcançou a meta do IDEB apenas em 2009 (FAPESPA, 2020).

Em síntese, os indicadores são preocupantes no Pará, que apresenta um dos piores índices do IDEB no país. O Ensino Médio mantém notas baixíssimas, além das taxas de rendimento escolar, que geram um dos indicadores utilizados no cálculo do IDEB. A Tabela 1 indica o nível de instrução dos jovens de 25 ou mais na região Norte.

Tabela 1 – Nível de instrução na região Norte

Nível de instrução das pessoas de 25 anos ou mais						
Sem instrução	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo
8,6	35,6	7,0	5,1	27,0	3,7	12,9

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do IBGE (2018).

A Tabela 1 demonstra como a juventude da região ainda se encontra fora das instituições formativas. Cabe a reflexão sobre a função da escola pública para a classe trabalhadora e sobre a expansão da oferta educacional que se “antecipa” para a ação planejadora do Estado. “Ela ocorre sob a forma de uma resposta mais ou menos direta às urgências da demanda ou aos desígnios de interesses parcelares, que muitas vezes ocupam o próprio Estado, especialmente nos níveis mais restritos ou intermediários de governo”, isto é, cargos secundários no governo federal ou mesmo

²⁶ Quanto à questão da porcentagem de analfabetismo da juventude de 15 anos ou mais da região Norte, a proporção é de 8,0, com coeficiente de variação de 2,6, sendo que a taxa de pessoas pretas ou pardas representa 8,4%, numa proporção de 2,7. O Brasil apresenta a taxa de analfabetismo de 6,8 e a proporção de 0,9%; cor preta ou parda representa 9,1, com coeficiente de variação de 1,0% (IBGE, 2018).

²⁷ Dados do IDEB (2017, 2019) 4,5 e 5,0; (4ª Série/5º Ano); 3,3 e 3,8 (8ª série/9º ano); 2,8 e 3,2 (3º ano ensino médio) (IDEB, 2018).

os pequenos cargos de direção e coordenação de setores e programas em municípios e estados da federação (Algeibaille 2009, p. 49).

A autora ressalta que a escola que chega aos pobres não é resultado direto de um projeto intencionalmente traçado com esse fim, mas é sempre a expressão do encontro e choque entre muitos projetos e ações de interesses diversos, que nem sempre se dirigem à sua organização.

Assim, em cada época e em cada sociedade, a educação reflete as condições do desenvolvimento social, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e a relação de forças entre as classes envolvidas. A luta pela escola de qualidade que respeite as necessidades e a realidade da classe trabalhadora tem sido uma luta secular. Por isso, a juventude ribeirinha estudada nesta pesquisa situa-se no campo histórico, social e político. É, pois, a juventude que é compreendida em determinado contexto sociocultural que contempla o pertencimento de classe social, cultural, étnico, geracional, de gênero e território.

É fundamental compreender a juventude em suas múltiplas dimensões, como grupos que estão situados em espaços sociais e temporais que lhes atribuem significados próprios. Por isso, não abrimos mão de situar na presente pesquisa que não pretendemos reduzir as jovens ribeirinhas a um segmento populacional, generalizando sua posição na faixa etária nem associada a um caráter universal.

Na concepção de Azevedo (2022), a juventude ribeirinha é entendida em sua singularidade ribeirinha e quilombola, no território do Baixo Tocantins, a partir do contexto sociocultural de seus territórios, das condições de vida, das percepções e apreensões da realidade em que está inserida a construção dos seus projetos de vida. O estudo e pesquisa sobre essa fração de classe – jovens ribeirinhas – do Baixo Tocantins, egressas da LEdoC são demarcados por: a) a realidade em que estão inseridas, compreendendo a terra, o território, a identidade, a cultura, o alimento, os rios, a educação e a luta como espaços de disputa de classes, projetos de grandes empresas capitalistas na região; b) gênero, raça, classe e território; c) educação e luta de classes. São esses contextos que se integram ao sentido de se pesquisar o território amazônico em sua totalidade e contradições.

2.3.3 Juventude ribeirinha

Juventude é um conceito polissêmico no que diz respeito àquilo que se compreende em determinado momento e contexto histórico. A juventude ganha ou

perde sentido. Há nesse viés a compreensão de juventude com base em Freire (2009) enquanto condição sociocultural que contempla o pertencimento de classe social, cultural, étnico, geracional, de gênero e territorial.

A definição de juventude é uma construção social, histórica e é demarcada pela questão de classe social. As jovens participantes desta pesquisa são oriundas de grupos sociais de baixa renda que habitam espaços rurais muitas vezes esquecidos pelo poder público. Dependem do ensino precário nas escolas do campo, sem estrutura, sem investimentos e, muitas vezes, têm que fazer um trajeto de horas de caminhada ou de transporte em barcos até chegarem ao espaço escolar. É essa mesma juventude que sonha com um emprego bom, ingresso em concurso público, com condições de vida melhores para suas famílias e que, por meio da educação, da formação universitária, acreditam ser possível.

As(os) jovens ribeirinhas(os)²⁸ são aqueles(as) que vivem a realidade das ilhas, furos²⁹, caminhos dos rios Tocantins e Pará, que nasceram e fizeram o Ensino Fundamental e Médio nas escolas dos territórios rurais. Essa juventude apresenta singularidades constituídas por suas relações sociais, sua condição de classe, sua história, seus saberes e conhecimentos. É importante frisar que são jovens egressas(os) da LEdoC que mantêm suas raízes, sua identidade de jovens ribeirinhas(os) do território das ilhas do Baixo Tocantins, no estado do Pará.

Sobre a categoria **juventude**, tomamos como base Groppo (2011, 2020), Frigotto (2004, 2009), Spósito (2002) e Mandetta (2013), que a definem como uma construção social e histórica, pois não é possível falar em juventude genericamente, pois cada grupo social tem uma concepção de jovem. Nesse sentido, não é possível falar em juventude ribeirinha sem levar em consideração as diferenças que apresentam entre si de sexo, cor, raça e origem social:

Dessa maneira, há diferentes representações sociais sobre juventude: ser jovem em periferias urbanas não é a mesma que ser jovem em bairros abastados; assim como há diferenças entre o jovem de classe média que ingressa no mercado de trabalho após a formação universitária e o jovem das camadas populares que ingressa no mercado de trabalho antes de terminar a sua formação escolar básica (Mandetta, 2013, p. 39).

²⁸ Sobre a situação do domicílio na região Norte, os jovens da zona rural representam 17,5 %, enquanto os jovens da zona urbana representam 5,1 %. São pessoas de 18 a 24 anos de idade, com menos de 11 anos de estudo e que não frequentam instituição de ensino (IBGE, 2018).

²⁹ Os furos são caminhos mais estreitos de água formados pelos rios, são canais com entrada e saída.

Assim, a partir da revisão de literatura empreendida e sinteticamente referida neste momento, assumimos nesta pesquisa que a categoria juventude não é autoexplicativa, requer aporte conceitual com aproximações teóricas materialistas. Contudo, é entendida como uma condição sociocultural que contempla o pertencimento de classe social, cultural, étnico, geracional e de gênero.

Portanto, as reflexões que queremos produzir se situam nesse espaço e são encabeçadas por uma mulher que se vê e se (re)constrói no seio desse processo de produção de conhecimento. A formação compreende o mundo com base na concepção materialista, histórica e dialética, refletindo que é impossível desarticular as relações de classe e luta de classes, de mediações populares, políticas e educativas.

A juventude como uma categoria historicamente construída a partir de uma abordagem dialética corresponde a uma totalidade social, permeada por diversas, em uma posição geral e particular das condições materiais objetivas de cada jovem em sua relação. Podemos afirmar que não é possível analisarmos a juventude de forma homogênea, mas sim, com particularidades e singularidades, que podem ser de classe, de raça, de gênero, de sexualidade, entre outras (Silva, 2024, p. 4).

O exercício de compreensão dessa categoria marcada por extrema desigualdade e condições educativas diversas nos leva a considerar que, por ser uma condição construída socialmente, carrega em si as propriedades e as ligações que são próprias e singulares do tempo e do lugar de sua existência.

Cabe considerar que, diante da ausência histórica do Estado, a juventude e os movimentos sociais camponeses se auto-organizam com iniciativas educacionais, organizações políticas e de qualificação socioprofissional, a exemplo da União da Juventude Comunista – UJC, Levante Popular da Juventude – Levante, União da Juventude Socialista – UJS, os Centros de Formação por Alternância – CEFFAs, por meio da implantação de Casa Familiar Rural – CFR e Escola Família Agrícola – EFA, a iniciativa do Programa Jovem Saber da CONTAG, o Programa Especial de Juventude do Movimento de Organização Comunitária – MOC, a Escola Latino-Americana de Agroecologia, a Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, a Pedagogia da Terra, etc.

Desse modo, ao tratar da juventude ribeirinha, consideramos nos afastar de uma “visão generalista, essencialista e fragmentada” dessas jovens, acatando a compreensão de que a constituição dessa juventude de classe é “atravessada pela materialidade que os constituem em coletivos no movimento da contradição” (Silva, 2024, p. 4).

A partir dessa compreensão de juventude, destacamos o perfil histórico-social e formativo das jovens ribeirinhas egressas da LEdoC com a intenção de aproximar e compreender a realidade em sua totalidade. O Quadro 10 apresenta uma síntese da identificação da identidade das jovens pesquisadas.

Quadro 10 – Perfil das jovens ribeirinhas egressas da LEdoC/UFP/Abaetetuba

Nome	Formação /ano	Território/ identidade	Trabalho atual
1 – F. F. V. A. 45 anos, casada	Educação básica: Saberes da Terra/1998 Ensino Médio – EJA: um ano e meio Licenciatura em Educação do Campo-2013-2017(Habilitação em Ciências Naturais) Licenciatura em Matemática – UNISA – Universidade Santo Amaro – EAD – PROUNI	Rio Maiauatá Igarapé-Miri Filha de agricultores familiares “Voltou a estudar com 29 anos”	Professora turma da EJA/CAMPO Secretaria do Estado do Pará Localidade: Ribeirinha Mestrado: “Cidades, territórios e identidade do Campus da UFP/A de Abaetetuba (2019-2022)” Pesquisa sobre políticas públicas voltadas para a agricultura familiar em Igarapé-Miri – PAA Doutorado: Programa de Pós-graduação em Geografia (2024-2028)
2 – G. A. ³⁰ 25 anos, noiva.	Educação básica: escola ribeirinha da comunidade Ensino Médio: SOME Licenciatura em Educação do Campo 2016-2022 (Habilitação em Ciências Sociais e Humanas) – primeira turma da UFP/Abaetetuba “A minha escolarização foi dentro da ilha desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Estudei na igreja, estudei na sacristia da igreja, estudei em barracão, dividido por compensados. Aí em 2008 construíram a escola e passei para dentro da escola. E aí o SOME foi uma oportunidade única, porque se não fosse ele, eu teria que, naquela época, muito nova, ter ido para a cidade para poder me manter lá”.	Ilha do Capim – Abaetetuba Comunidade tradicional e ribeirinha da ilha do Capim, ilha de Abaetetuba Filha de pescador, agricultor, extrativista	Atuação na Secretaria da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas de Países de Língua Portuguesa Atuação no projeto da Plataforma de Territórios Tradicionais do Ministério Público Federal. Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB). É uma iniciativa pioneira de promoção do diálogo de saberes no nível da pós-graduação (2022-2024)

³⁰ Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso: “Juventudes ribeirinha e quilombola na FADECAM/UFP/A: histórias e projetos de vida”.

3 – J. B. 38 anos, casada, mãe	Educação básica: escola ribeirinha da comunidade Graduação em Licenciatura em História e Licenciatura em Educação do Campo (2013-2017) Habilitação: Ciências da Natureza Ensino Médio: SOME	Comunidade Ribeirinha Quilombola Ipanema, Abaetetuba/PA Filha de agricultores, mãe, professora “Uma comunidade quilombola ribeirinha, onde a gente vive da olaria, da roça e principalmente da produção do açaí.”	Trabalha como servente (15 anos de serviço) Especialista: História e Cultura Afro-brasileira Mestrado: “Cidades, territórios e identidade, do Campus da UFPA de Abaetetuba (2019-2022)” Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFPA
4 – A. P. S. B. 28 anos, solteira	Educação básica: escola da comunidade Ensino Médio: SOME Licenciatura em Educação do Campo (2017-2021) Habilitação em Ciências Sociais e Humanas	Igarapé-Miri, Território Rio Meruú-Açu. Pai extrativista, agricultor Sou ribeirinha com muito orgulho, sou ribeirinha apaixonada”	Trabalha com a família Plantação de Açaí Mestrado em História – Universidade Federal de Rondônia
5 – D. S. R. 28 anos, casada	Ensino Médio: SOME Licenciatura em Educação do Campo (2013-2017) Habilitação em Ciências Naturais Mestrado: Universidade Federal do Pará (2021-2024) “2021 voltei à UFPA agora cursando o Mestrado em Cidades, territórios e identidades – PPGCITI. Pesquisa Ensino Médio do Campo”	Rio Urucuri (zona rural / ilhas de Abaetetuba-PA) Pai pescador, agricultor e mãe vendedora ambulante	Trabalha com o marido numa produtora musical Trabalhou como professora da comunidade em 2018 “Tenho muito orgulho de minha formação, principalmente pelo objetivo do curso de graduação em Educação do Campo, em formar alunos do campo para atuarem na educação e ensino dos nossos alunos do campo. Voltei à minha comunidade no ano de 2018 como professora, atuando na mesma escola onde estudei os primeiros anos de minha formação (escola rio Urucuri).”

6 – S. L. 28 anos, casada, mãe	Educação básica: escola da comunidade Ensino Médio: SOME Graduada em Educação do Campo, área de Ciências Sociais e Humanas, com ênfase em História e Sociologia (2016-2021) Formação: Curso técnico, segurança do trabalho, já atuou na área em empresas “Desde a pré-escola, sempre estudei aqui na minha comunidade, na Escola Sorriso de Maria, escola esta que há muitos anos é fundada aqui, e que me orgulho muito em dizer que estudei aqui durante todo o meu processo até o ensino médio.”	Território: Rio Caripetuba, na ilha Jabaituba (uma estimativa de 170 famílias) “Sou jovem mãe ribeirinha.”	Por enquanto, está sem trabalhar, por conta dos cuidados com a maternidade. “Tô com um bebê pequeno e no momento não tá dando pra eu exercer nenhuma das funções.”
--	--	---	---

Fonte: Aviz, 2024.

Trazemos aqui numa dimensão sociológica a leitura da realidade em que vivem as jovens ribeirinhas. Das singularidades que determinam a formação da identidade ribeirinha, “na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade” (Netto, 2011, p. 44).

As jovens do território ribeirinho vivem relações sociais essencialmente desiguais, as determinações mais gerais são caracterizadas pelo processo de dominação das mulheres que estão inseridas numa sociedade capitalista e patriarcal. As diferenças de gênero são cada vez mais reforçadas em ambientes predominantemente masculinos. Assim, observamos as múltiplas jornadas das mulheres (ambiente doméstico, formação profissional, atuação política) que, no âmbito ribeirinho/campo, assumem características próprias: o preconceito, as violências, a subversão da ordem patriarcal, o desafio de conclusão do processo de escolarização, da educação básica ao ensino superior.

São múltiplas determinações que nos aproximam da compreensão das identidades das jovens ribeirinhas desta pesquisa. Por isso, chegamos à conclusão de que elas são mães, estudantes, trabalhadoras, pescadoras, extrativistas, intelectuais, sonhadoras e mantêm o exercício contínuo dos protagonismos nas lutas pela terra, pelas águas, pela educação, pelo território, o perfil da resistência.

É possível observarmos na análise do quadro que as jovens ribeirinhas egressas da LEdoC, com habilitação em Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Natureza e Matemática, estão envolvidas, em sua maioria, na pós-graduação, sendo três no mestrado e duas no doutorado.

Cabe frisar que todas as jovens ribeirinhas mantêm até hoje o contato com seu território, realizando atividades diversas, entre elas, a liderança de projetos comunitários, vice-coordenação de cooperativas e liderança da comunidade, além de estarem elaborando a pesquisa de mestrado sobre a construção de um currículo ribeirinho junto com a comunidade. As jovens pertencem a diferentes territórios do Baixo Tocantins, como já descrito anteriormente, e estão situadas entre as ilhas de Abaetetuba e as ilhas de Igarapé-Miri. A faixa etária vai de 25 a 45 anos.

São jovens que apresentam a heterogeneidade de identidades dos povos que “vivem no campo, têm uma influência direta de sua relação com a complexidade dos ecossistemas existentes” (Santos, 2020, p. 26).

A trajetória escolar de todas elas deu-se nas escolas das ilhas, o Ensino Médio pelo Sistema Modular de Ensino – SOME, que tem sido apresentado, apesar de todos os limites e contradições, como a única forma de essas jovens alcançarem o Ensino Superior. A continuação dos estudos é também uma dinâmica de resistência, de se alcançar outras possibilidades de trabalho, de relações sociais e de condições de vida, na busca de qualidade de vida.

Nessa perspectiva, embora a centralidade da vida dos ribeirinhos esteja na relação com o rio, os sujeitos ribeirinhos mantêm território, a terra, o rio mais que uma identificação geográfica, mas os rios que margeiam suas existências é a vida, é a cultura, a identidade, o alimento, o trabalho, o coletivo, valores, saberes, pertencimento, humanidades.

Nesse sentido, a auto-organização assume “possibilidade histórica de instrumento de organização da classe trabalhadora”, e nesse contexto para as ribeirinhas é uma forma de resistir coletivamente em torno de reflexão, de estudo, de mobilização, de construção da coletividade, do fazer político dos mais diversos sujeitos oriundos da classe que vive do seu trabalho (Silva, 2024, p. 5).

Do ponto de vista teórico, o gênero, a raça/etnicidade e as classes sociais formam “eixos estruturantes da sociedade” e, por isso, formam o nó. Não há como compreender a sociedade e, nesse contexto, as jovens ribeirinhas sem levar em consideração a totalidade que as envolve. Por isso, “as contradições tomadas isoladamente, apresentam características distintas daquelas que se pode detectar no nó que formaram ao longo da história” (Saffioti, 2013, p. 71).

Retomando o nó (saffioti, 1985), difícil é lidar com esta nova realidade, formada pelas três subestruturas: gênero, classe social, raça/etnia, já que é presidida por uma lógica contraditória, distinta das que regem cada contradição em separado. Uma voz menos grave ou mesmo aguda de uma mulher é relevante em sua atuação, segundo o preconceito étnico-racial, e, mais seguramente, na relação de gênero e na de classes sociais. o importante é analisar estas contradições na condição de fundidas ou enoveladas ou enlaçadas em um nó. Não se trata da figura do nó górdio nem apertado, mas do nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes (Saffioti, 2013, p.124).

É importante ressaltar que as categorias que se entrelaçam na construção sobre jovens ribeirinhas, tais como gênero, raça e classe, terão aqui espaço para reflexões, mas não de aprofundamento teórico. É essencialmente pela necessidade histórica de resgatar, refletir sobre a história de muitas jovens que foram e são silenciadas, agredidas, violentadas cotidianamente, e isso não é diferente com as

ribeirinhas, quilombolas e indígenas. A reprodução da sociedade patriarcal ressalta que a violência contra as mulheres deve ser considerada como “normal”, que sempre foi assim ou que precisa ser assim. Em tempos de negação de direitos, continuar a caminhada em defesa dos outros sujeitos oprimidos e violentados é um ato de resistência (Biroli; Machado; Vaggione, 2020).

Lerner (2019, p. 22) afirma que “a história das mulheres é uma história de exclusão, de apagamento, de sabotagens, de desvalorização”. Por isso, a força de resistir, a força de instituir, de buscar espaços políticos e formativos que se fazem tão necessários em pleno século 21, considerando as universidades um campo profícuo de resistência, sobretudo quando vimos a força com que as mulheres do campo lutam para estudar nesses espaços.

Para Gonçalves (2019), as questões de gênero no campo não estão desarticuladas dos aspectos gerais da luta histórica por relações de igualdade entre homens e mulheres, muito menos são meras reproduções delas. São demarcações que constroem reflexões e práticas no seio da luta de classes, pois nenhuma forma de análise deve estar neutra das subjetividades do que vem a ser a cada tempo compreendido e disseminado enquanto luta social e histórica das mulheres.

Gonçalves (2019) observa que as relações sociais correspondentes à mulher na sociedade capitalista definem um processo de aprisionamento e dominação feminina, que sempre foi refletido nos diversos setores da vida social:

[...] processo que não é exclusividade da sociedade do capital, mas, que certamente, foi bastante intensificado nesta forma de organização social [...], uma vez que instituiu [...] unidade dialética entre as subestruturas básicas de poder: classe, sexo, raça/etnia, na qual essas categorias estão organicamente integradas (2019, p. 165).

Por isso, cabe a reafirmação de que a juventude ribeirinha dos territórios das ilhas, furos, do campo e igarapés do território do Baixo Tocantins é reconhecida como sujeito de direitos, de luta, resistência e resiliência. A juventude ribeirinha produz a sua existência material e simbólica em diferentes contextos; por isso, torna-se pertinente ao analisar relacionar as condições sociais no seio familiar, no trabalho, nas relações afetivas e nos ambientes formativos.

Compreendermos esses sujeitos em suas múltiplas determinações, em sua contradição, historicidade e território. Olhar e analisar a realidade a partir da indissociabilidade de gênero, raça/etnia e classes sociais, de forma a analisar cada uma das contradições mencionadas. O gênero, a raça/etnicidade e as classes sociais

formam “eixos estruturantes da sociedade” e, por isso, formam o nó, não há como compreender a sociedade e nesse contexto a mulher, sem levar em consideração a totalidade que a envolve (Saffioti, 2011, p. 71).

O reconhecimento desses traços é que torna possível atender à juventude do campo que sempre esteve invisível para o poder público, com a compreensão do paradigma da Educação do Campo, e com esse reconhecimento compreender a política pública de formação de professores na LEdoC como direito intransferível da juventude do campo na Amazônia.

Esse movimento de rompimento e emancipação nos leva a pensar e a buscar situar que a educação aqui nesse espaço de lutas e memórias aporta sentido às palavras e às pesquisas que incitam por vertentes tão necessárias e atuais sobre jovens do campo que enfrentam grandes conflitos territoriais em seu dia a dia, ocupando agendas na busca por respeito, vida, alimento, saúde e educação. São pessoas de cor, raça, classe e opiniões que ainda hoje têm presença negada, direitos retirados, dignidade prisioneira de uma sociedade que se constituiu “eticamente” veloz ao machismo estrutural que, pela divisão sexual do trabalho, reverbera sobre as diferenças entre gênero, raça, classes e educação (Biroli, 2018).

No movimento histórico, é possível perceber a apropriação e divisão de estudos sobre o feminismo em epistemologias analíticas a partir do sujeito, do contexto, da classe e raça. São corpos, memórias, culturas que são e foram silenciados durante séculos (Saffioti, 2013). Estudar hoje essa categoria é enveredar por um caminho científico substancialmente necessário para a compreensão da história das mulheres na sociedade, bem como a busca necessária por essa articulação teórica e prática/práxis nas instituições de debate, educação e de políticas públicas.

A emergência social e educativa que se faz no âmbito da Educação do Campo enquanto luta de classes é sem dúvida inquestionável. Portanto, compreende-se o curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC como parte dessa luta e como conquista dos movimentos sociais, ou seja, em torno da história da Educação do Campo há movimento de profunda luta por direitos dos povos do campo, como os ribeirinhos e ribeirinhas que fazem parte desse universo dialético.

Segundo Gerda Lerner (2019), as mulheres sofreram muitos impedimentos para contribuir com o fazer a história, isto é, as mulheres foram marginalizadas, segregadas em instituições sociais, impedidas de organizar e interpretar o passado

da humanidade, sua história ficou sem registro. Entretanto, não podemos fazer essa interpretação considerando essencialmente a mulher como vítima, pois

[...] mulheres são essenciais e peças centrais para criar a sociedade. São e sempre foram sujeitas e agentes da história. As mulheres fizeram história mesmo sendo impedidas, mesmo sendo impedidas de conhecer a própria História e de interpretar a história, seja delas mesmas ou a dos homens. Foram excluídas da iniciativa de criar sistemas de símbolos, filosofias, ciências e leis. Elas não apenas vem sendo privadas de educação ao longo da história em toda sociedade conhecida, mas também excluídas da formação de teorias (Lerner, 2019, p. 29).

Portanto, cabe o entendimento de que a história da mulher na sociedade é carregada de contradições e que a centralidade e o papel ativo das mulheres na criação da sociedade e sua marginalização no processo de construção de significado por meio de interpretação e explicação é uma força dinâmica, fazendo com que elas lutem contra a própria condição. Nesse sentido, cabe a afirmação baseada em Lerner (2019), Davis (2016), Biroli e Miguel (2014) de que o patriarcado como sistema é histórico, constituído expressivamente por homens brancos, de classe e dominadores de identidade, culturas, raça, território, meios de produção e gênero.

Convém registrar ainda os dados alarmantes sobre a violência contra as mulheres do campo, corpos violentados por uma estrutura de sociedade que se sobrepõe à própria humanidade. Não se pode mais calar, ignorar a realidade cruel que muitas mulheres vêm sofrendo durante muitos anos, por seus corpos, sua cor, sua escolha sexual, sua escolha de serem libertas, por serem lideranças e não cumprirem padrões impostos pelo patriarcado (Ribeiro; Silva, 2021).

A juventude trabalhadora ocupa os piores postos de trabalho, na condição de subemprego, com moradias precárias e ausência de sistemas de proteção social e de políticas públicas de saúde e educação. Segundo recentes dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- Unesco (2021), a América Latina e o caribe registram que há mais de 45 milhões de pessoas em situação de pobreza. Um número que pode representar 37% da população da região. No caso da juventude esse número ainda pode ser maior (Silva, 2024, p. 6).

A análise da condição material de existência da juventude ainda é marcada pela desigualdade, superexploração da força de trabalho, com prolongada jornada de trabalho. Além disso, cabe frisar que a formação social latino-americana está marcada historicamente pela violência, pelo extermínio dos povos originários, pelo modo de produção colonial escravista, pela alta concentração da propriedade privada, etc.

Segundo Silva (2024, p. 7), essas marcas reproduzem ainda na vida dos jovens brasileiros, em especial negros e periféricos, “uma estrutura social demarcada pelo conservadorismo e preconceito que repudiam e se utilizam de todas as formas de violência, principalmente contra corpos indígenas, LGBTQIA+ e de mulheres”.

O anúncio que tem se reproduzido e constatado nas pesquisas acadêmicas, bem como os dados da Comissão Pastoral da Terra, é que há um movimento que foi bancado pelo governo bolsonarista, a bancada ruralista (oligarquia agrária) que representa na história do Brasil a maior centralização de recursos, a maior repressão e opressão para com os povos originários, ribeirinhos, camponeses, mulheres, homens do campo, articulada com outras frações de classe que são identificadas e analisadas como: a) “bancada da bala” (milicianos); b) “bancada da bíblia” (fundamentalismo religioso pentecostal, “católico carismático ou da Opus Dei, e outras formas religiosas judaicas ou maçônicas, sempre integradas ao neoliberalismo”); c) a “bancada do boi” (agronegócio); d) a “bancada do banco” (capital financeiro internacional) (Ribeiro; Silva, 2021, p. 187).

Esse foi o percurso pelo qual a grande parte da classe trabalhadora do Brasil passou durante o desgoverno Bolsonaro. Infelizmente, poucos perceberam os riscos que foram e ainda sofremos com esse projeto de anunciar aos ricos a democracia do Brasil. Riscos estes instalados nas relações de trabalho, na educação, na exploração dos territórios e discurso antidemocracia que se instituiu na sociedade.

Diante do exposto, cabe apresentar a síntese de algumas reflexões em torno dos índices de violência contra as mulheres do campo, da cidade e no estado do Pará.

Cabe situar a violência contra a mulher no campo, afirmando que:

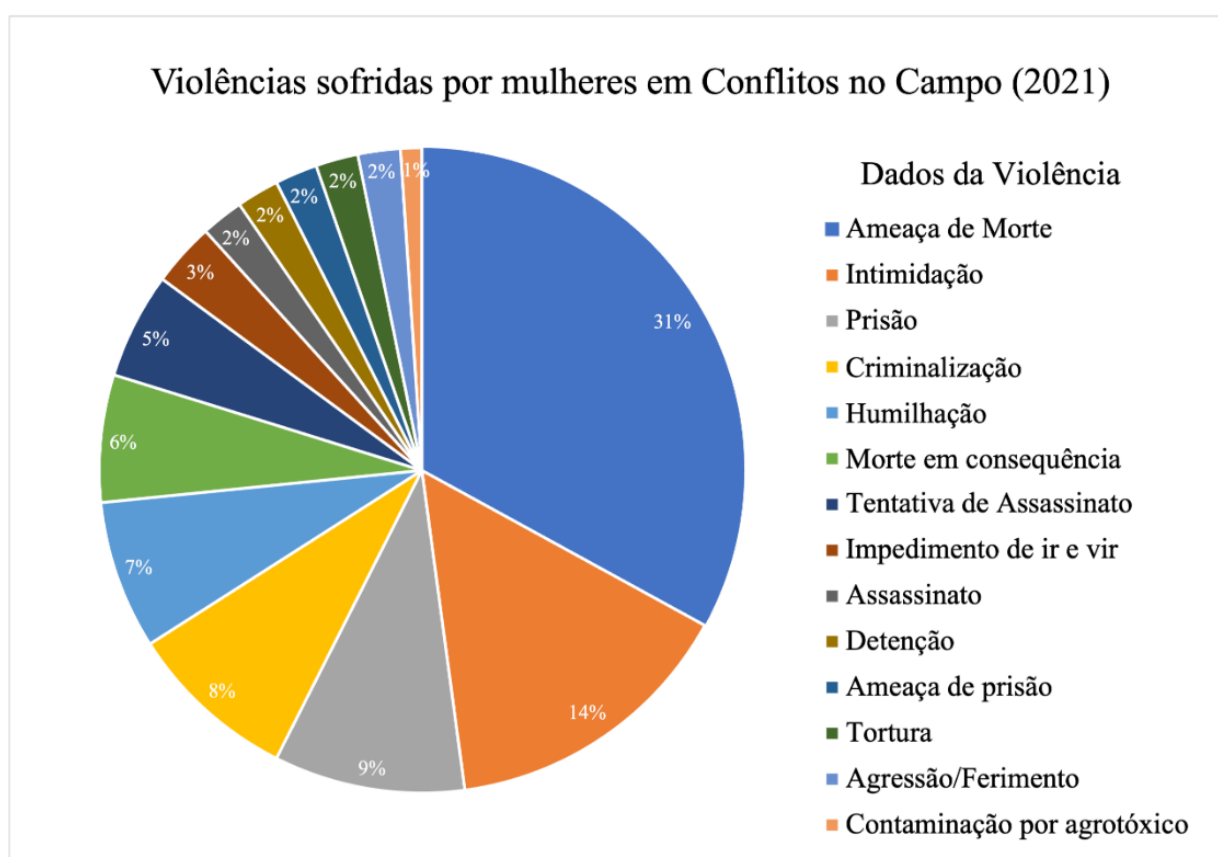
[...] é no bojo do ódio elitista patriarcal e racista que a violência encontra o ambiente perfeito para crescer exponencialmente, como fica claro no negrogoverno de Bolsonaro sobre aqueles indivíduos que são parte de territórios comunais, assentamentos de reforma agrária, tradicionais, quilombolas ou originários, que lutam por seu lugar de reprodução material e imaterial com algum nível de autonomia. E, em tal contexto, é lícito dizer que esses corpos individuais ou coletivos são, simultaneamente, corpos-território, uma vez que sua identidade reprodutiva passa por uma relação intensa com a terra e as águas (Ribeiro; Silva, 2021, p.187).

Na mesma linha de análise, a importância de se investigar e observar as diferentes relações a que estão subsumidas muitas vezes em nossa sociedade, onde precisam se organizar partindo de si mesmas, ou seja, movimentam-se para alinhar-se na luta de classes contra o sistema patriarcal. Como exemplo,

[..] o protagonismo camponês dos anos 1990 e 2000, e hoje, o protagonismo indígena que se constitui e afirma para além das fórmulas do enquadramento marxista domesticado nas academias ocidentais ou aquele imposto abstratamente pelas Internacionais (Ribeiro; Silva, 2021, p. 188).

Conforme pode ser observado na Figura 17, nos dados da CPT 2021 sobre violência contra as mulheres nos conflitos do campo, a ameaça de morte e a intimidação representam 31,25% e 13,54% das violências sofridas por elas. Nesse cenário, a humilhação, ainda que seja a quinta violência mais sofrida por mulheres, representa ainda 7,29% das violências.

Figura 17 – Índices da CTP 2021 sobre violência sofridas por mulheres



Fonte: Ribeiro e Silva (2021).

No que se refere às mulheres como lideranças dos movimentos sociais, tem-se cada vez mais “corpo-território” abusado, violado e exterminado com crueldade, que tem sido publicamente amenizado tanto pelo Estado como pelos interesses privados. As mulheres indígenas têm sido, nos últimos anos, particularmente as mais afetadas em termos de perseguição e violência no país.

Conforme Ribeiro e Silva (2021),

Dentro deste contexto, destacam-se como atingidos em sua reprodutibilidade sociológica, em modo radical, prioritariamente, Indígenas (36,49%); Quilombolas (12,32%); Posseiros (13,79%); e Sem Terras (2,84%). No contexto da pandemia do COVID 19, o mundo rural – enquanto modo de vida, e ambiente de populações nativas, originárias, tradicionais ou recém ocupadas, emerge como absurdamente marginalizado e em forma de abandono e até determinado por ações identificáveis como genocídio a partir do Estado (Ribeiro; Silva, 2021, p.193).

Além desses dados, vale também reiterar que, para as mulheres quilombolas, a humilhação representa a violência mais recorrente, representando 40% do total de ocorrências. É a principal violência sofrida por elas mais do que os homens, sendo que, para eles, a violência da humilhação representa 25% das violências sofridas. “Há uma nítida sinalização de que a humilhação indica o agravante de ser negro(a) e ser mulher nos conflitos no campo”, isto é, as condições de gênero, raça, classe e território estão intrinsecamente relacionadas e precisam assim ser analisadas. “A condição agravante de ser uma mulher quilombola mostra-se ainda mais gritante quando observamos o conjunto das violências sofridas por elas entre os anos de 2011 a 2021: 21,13% das violências foram estupros” (Ribeiro; Silva, 2021, p. 191).

O avanço dos projetos do capital no território do campo ganha contorno específico no arranjo do capital internacional, agudizando qualquer expressão social ou política que siga contrariando seus interesses, objetivos e práticas.

Segundo dados da CPT, em Abaetetuba o conflito pelas águas (barragens e açudes) contra a empresa Hydronorte Alunorte atingiu 7.000 famílias em Abaetetuba. Essa realidade recai fortemente sobre a vida de muitos ribeirinhos e ribeirinhas que vivem nesse território tão cobiçado por grandes conglomerados do capital internacional. Temos o caso do Porto da Cargill, que tem assombrado o território ribeirinho do baixo Tocantins, em especial neste estudo a Ilha do Capim e a Xingu, que ficam situadas na baía do rio Capim.

A ilha é dividida em cinco identidades territoriais (Quebra Pote, Terra Firme, Marituba, Caratateua e Vila Católica) e mais a reserva ecológica que faz parte do Assentamento Agroextrativista³¹ PAE Santo Antônio da ilha do Capim (Sousa *et al.*, 2018).

³¹ Criado pela Portaria INCRA nº 55, de 16 de dezembro de 2005.

Nesse sentido, conforme Santos (2020, p. 55), o território ribeirinho no Baixo Tocantins, em especial Abaetetuba/PA³², tem sofrido e resistido à grande degradação do território. Mesmo estando cada vez mais difícil essa resistência, com o aumento de conflitos e mortes no campo, as ribeirinhas, indígenas, quilombolas e assentadas têm ido à luta na busca de resistir a esses ataques catastróficos em seus territórios.

Segundo a Agência de Notícias do Senado Federal (2023), 73% das mulheres entrevistadas pela Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher afirmaram que uma amiga, familiar ou conhecida já sofreram algum tipo de violência doméstica ou familiar. Além disso, os dados também revelam que a violência de gênero continua a ser um problema alarmante no Pará, que está entre os estados brasileiros com os maiores índices de violência doméstica. Nas áreas rurais, o nível de violência é ainda maior, onde o acesso a serviços de apoio e proteção é mais limitado.

A 10ª edição da Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher mostra que 32% das mulheres do Pará já sofreram algum tipo de violência doméstica ou familiar provocada por um homem. Dentre elas, 18% sofreram violência nos últimos 12 meses. Os tipos de violência sofridos pela pessoa conhecida são dos mais variados, sendo as mais recorrentes a violência física (88%), a psicológica (86%) e a moral (82%). A pesquisa mostra que 32% das mulheres do Pará declararam ter sofrido violência doméstica ou familiar provocada por um homem, sendo que 18% delas afirmam que algum episódio de violência ocorreu nos últimos 12 meses (SENADO FEDERAL, 2023).

A pesquisa revelou ainda que as principais vítimas de violência de gênero no Pará são mulheres jovens, muitas delas já têm filhos e em situação de vulnerabilidade econômica: 35% das vítimas foram agredidas pela primeira vez até os 19 anos de idade. Outra questão que demarca os abusos de violência é estar sob a dependência financeira dos agressores, fator que perpetua o ciclo de violência e dificulta que as vítimas rompam com as situações de abuso. Além disso, o tipo de violência mais sofrido por essas mulheres é o da violência psicológica, declarada por 83% das mulheres do Pará que sofreram violência doméstica ou familiar provocada por homens, seguida pela violência moral (77%) e física (73%) (SENADO FEDERAL, 2023).

Nessa perspectiva, observar esses dados é tocar nas condições de vulnerabilidade, violência, desrespeito e crueldade com que são tratados os corpos das mulheres do campo. Para Biroli, Vaggione e Machado (2020), as matrizes do neoconservadorismo religioso têm se fortalecido nas últimas quatro décadas na

¹³ O município de Abaetetuba-PA está localizado na porção setentrional do estado do Pará, na microrregião do Baixo Tocantins, distantes 60 km em linha reta de Belém (Silva; Ravena; Ferreira, 2022).

América Latina. Ele atua numa política de identidade e representação e com uma agenda de defesa da liberdade religiosa, da família e da moral sexual cristã.

Longe de ser um remanescente do passado, a política estabelecida por esses atores religiosos projeta e impacta os debates públicos na maioria das sociedades latino-americanas. Isso demanda uma avaliação cuidadosa da relação entre religião e política, compreendendo seus padrões atuais (Biroli; Vaggione; Machado, 2020, p. 19).

Esse movimento do neoconservadorismo se expressa no enfrentamento aos movimentos feministas e LGBTQI+³³ que atuam com o objetivo de promover a igualdade de gênero e pela extensão dos direitos sexuais e reprodutivos. A conjuntura é de um Estado conservador que a todo custo nega a diversidade cultural e sexual do Brasil, que vem se constituindo como ameaça à democracia no Brasil. Nesse viés, a Educação do Campo, em especial a LEdoC, ganha força por estar situada exatamente nas confluências de forças entre as classes. É preciso ampliar os estudos, as pesquisas que estejam entre o debate e ataques sobre gênero, raça, classe, em que há tentativas de bloquear a reorganização “das relações entre mulheres e homens” (Biroli; Vaggione; Machado, 2020, p. 20).

Cabe uma reflexão sobre o seguimento de tempos difíceis no governo bolsonarista, com a criação do Ministério da Família e dos Direitos Humanos, cuja gestão estabeleceu quatro linhas de ações de programas e ações: a) Mães Unidas, com o objetivo de proporcionar apoio relacional às gestantes e às mães de crianças de até 2 anos de idade, por meio da formação de uma rede de voluntárias – o projeto visa promover o fortalecimento de vínculos familiares, a saúde, a cidadania e o acesso à justiça de mulheres e crianças assistidas; b) Salve uma Mulher, enfrentando a violência doméstica e familiar contra a mulher; c) Mulher Segura e Protegida, instituído com o objetivo de integrar e ampliar os serviços públicos existentes destinados às mulheres em situação de violência, integrando-os aos serviços de atendimento especializado no âmbito da saúde, da justiça, da rede socioassistencial e da promoção da autonomia financeira; d) Maria da Penha vai à Escola, programa destinado à comunidade de escolas públicas e privadas para profissionais da educação e estudantes (Ricoldi, 2022).

Nesse contexto já de extrema gravidade, observa-se que as políticas públicas desse governo (2017-2022) direcionadas às mulheres sofreram corte orçamentário

³³ A sigla é dividida em duas partes: a primeira, LGB, diz respeito à orientação sexual do indivíduo; a segunda, TQI+, diz respeito ao gênero.

expressivo. Segundo a análise da Central Única dos Trabalhadores do Brasil – CUT e de Biroli (2021), o orçamento da União de 2023 praticamente zerou as verbas de 47 das 74 ações existentes voltadas para mulheres, além de ter negado algumas políticas, como a que distribuiria absorventes nas escolas gratuitamente.

Outro ataque do governo de Bolsonaro foi o corte de verba que atingiu diretamente a vida das mulheres relativo à implantação de escolas para a educação infantil, o que inclui as creches. “O governo previu apenas R\$ 2,5 milhões para essa ação na proposta para o ano de 2023, 97,5% a menos do que em 2022” (CUT, 2022).

Também é importante ressaltar que no mesmo ano já havia vetado o reajuste de 34% das verbas da merenda escolar, sabendo que em diversas cidades as crianças tinham apenas suco e bolacha, e em outros lugares, dividiam um ovo (CUT, 2022).

De acordo com os dados da CUT (2022), é estarrecedora a forma como o desgoverno bolsonarista atacou a classe trabalhadora. Na educação básica, os recursos de 664,6 milhões em 2022 para 29,2 milhões em 2023, uma redução de 635,4 milhões. Para as mulheres, os cortes representaram cerca de 99,6%, os que são voltados para o interesse social em áreas rurais, a ação contava com 27,9 milhões iniciais em 2022, mas apenas 100 mil foram destinados para o ano de 2023.

Esses programas sociais em geral costumam privilegiar mulheres como titulares do benefício, uma vez que elas tendem a empregar os recursos em favor da família. A obrigatoriedade da elaboração do Orçamento Mulher foi incluída na Lei de Diretrizes Orçamentárias em 2021 pelo Congresso Nacional. Bolsonaro vetou dizendo que isso “contraria o interesse público”, mas os parlamentares derrubaram o veto presidencial (CUT, 2022).

É muito grave o cenário que vem se estabelecendo desde o desgoverno Bolsonaro, pois os ataques são reproduzidos tanto nos cortes orçamentários quanto nos discursos que vem promovendo na mídia.

No campo educativo, no texto “A formação do cidadão-trabalhador: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”, Andrade (2008), aponta que a escolarização da classe trabalhadora nas últimas décadas vem sendo discutida por instâncias representativas empresariais, que buscam formular propostas educacionais que desenvolvam no futuro “cidadão-trabalhador” o perfil comportamental e os requisitos cognitivos mais adequados para o patamar de produção requerido nos novos tempos.

Para autores como Bezerra Neto e Bezerra (2011), Duarte (2012) e Andrade (2008), a formação atualmente oferecida às crianças oriundas da classe trabalhadora

almeja atender à demanda do mercado de trabalho capitalista, visto que não se verifica um projeto de formação humana voltado ao desenvolvimento amplo, omnilateral do aluno da escola pública.

Os mesmos autores ressaltam ainda que é reservado à criança pertencente à classe trabalhadora o que de “melhor” há em educação para o mercado de trabalho, com especial destaque nos conhecimentos básicos para atividades laborativas na indústria e no comércio de bens e serviços. Em termos de formação humana, é reservada a educação mais precarizada e unilateral possível, uma vez que prioriza o processo formativo voltado para o trabalho alienado, atividades geradoras de mais-valia, em detrimento de uma concepção de formação humana integral que objetiva o desenvolvimento máximo das habilidades humanas.

Se toda educação escolar visa sempre à promoção social, a escola se tornará de certo modo, repito, um instrumento de desordem social, empobrecendo, por um lado, os níveis mais modestos de vida e, por outro lado, perturbando excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, **talvez, não estejam devidamente aptos para o novo tipo de vida que a escola acabou por lhes facilitar** (Teixeira, 1979, p. 397, grifos do autor).

Isso não quer dizer que os mecanismos de pronta reação à procura escolar substituíssem indefinidamente a construção de escolas; ao contrário, essas duas formas de expansão da oferta coexistiam, e essa permanente coexistência parece constituir um padrão de produção da escola no Brasil. É nisso que resulta a capacidade inesgotável de produzir desigualdades, marca da atuação do Estado brasileiro no campo educacional. Essas desigualdades não são expressão apenas da coexistência de padrões escolares díspares.

Apesar desses absurdos conflitos e violências contra a vida de mulheres no campo, elas seguem lutando ininterruptamente por um viver digno, uma vez que seus corpos são territórios que fecundam vidas e representam vidas em seus lugares de fala, existência, resistência e luta.

[...] emergem na tessitura que articula passado, presente e futuro, impregnado de necessidades defensivas para estar vivo como comunidade. O existir comunal se faz a partir de um viver ancestral que carregamos pelo compromisso com as gerações que passaram e as que virão” (Ribeiro; Silva, 2021, p. 194).

As lutas feministas “produziram avanços na legislação relativa à violência doméstica e ao estupro em diversas partes do mundo, mas permanece alto o nível de

estupros e assassinatos de mulheres por homens com quem tiveram relações afetivas” (Biroli; Miguel, 2014).

Por isso, é urgente a busca de formação por um coletivo que entenda a necessidade de romper com as estruturas ancestrais de sociedade, por uma concepção de mundo que toma o homem como central nos processos de relações da sociedade, elegendo a divisão social e sexual do trabalho intermediada pela necessidade apenas dos homens, deixando de lado as necessidades das mulheres.

Em síntese e concordando com Biroli e Miguel (2014) sobre a importância e urgente necessidade que se toma nesse contexto, a pesquisa enfatiza a vida do/no campo como vidas que importam. As vozes de mulheres ribeirinhas, quilombolas, acampadas que sofreram e sobreviveram nos últimos tempos sob forte pressão do Estado e do capital importam.

2.3.4 Vozes ribeirinhas importam

Nesse caminhar, destacamos as vozes das ribeirinhas, cada movimento que até foi pensado e materializado está relacionado ao convívio de existência, resistência e luta de jovens que tiverem e ainda têm seu território ameaçado. Poder perceber como cada uma foi se constituindo, foi sendo atravessada por dificuldades que ainda têm sobre elas um certo “poder”. Elas são de territórios do Baixo Tocantins, tão vivas em movimento e práxis.

Apraz-nos até aqui a oportunidade de falar com elas, de saber mais e poder conviver um pouco em seu território. Por isso, afirmamos que é impossível construir uma tese sobre parte do território Amazônico sem falar como e com os(as) amazônidas. Então, precisamos entender que estamos partindo de uma escolha de subjetividade, de um modo de existir e construir a sociedade. Nas nossas escolas do campo, nos nossos territórios do campo na Amazônia, nós também estamos disputando projetos formativos.

Em meio à construção das questões de pesquisa e delimitação do objeto, trazemos a discussão sobre juventude, auto-organização, território e LEdoC. As leituras e interrogações que estão presentes a cada busca por conceitos internalizam posicionamentos e sentimentos de força, formação, de ruptura e lutas por emancipação. Conhecer a historicidade sobre a inserção e exploração de jovens ribeirinhas na sociedade precisa ser mediada como campo de identificação de quem são essas mulheres nos seus espaços de reafirmação de lutas, na garantia de direitos.

Nesse cenário, é muito importante abrir espaços para ouvir o que dizem as jovens ribeirinhas sobre sua auto-identificação enquanto sujeitos pertencentes nessa construção.

Nesse processo é muito importante compreender que as respostas que tivemos nesse espaço apresentam provocações muito importantes sobre: a vida, a relação com a natureza, com o rio, com a floresta, ou seja, uma intersecção com o gênero, raça e classe. Há o sentido ontológico nas respostas, naquilo que se busca definir, por exemplo, o que é ser jovem ribeirinha.

A relação de trabalho que vem se estabelecendo no território ribeirinho nos aproxima de uma máxima: estamos caminhando para organizações coletivas que se inter-relacionam na luta, nas diferentes atividades de trabalho, do agroextrativismo à sala de aula, bem como em processos de resistência.

Quadro 11 – Síntese das narrativas sobre ser ribeirinha

IDENTIFICAÇÃO (território)	RESPOSTAS	SÍNTESES
1. Rio Meruú-Açu	“Pra mim ser ribeirinha é tu conseguir assumir aquela identidade que tu é realmente. Eu não vou negar, antes de entrar na instituição, eu não me considerava. Quando perguntavam, eu nem falava. Eu tinha até vergonha. Depois que eu comecei no curso que eu já tive, agora a gente fala com o maior orgulho.”	Identidade Reafirmar
2. Ilha do Capim	“O rio é quem norteia assim, quem margeia nossa vida. E a partir dele que a gente se constrói e constrói tudo que está ao redor. Então, nessa relação com o rio, com a natureza, que a gente vai se constituindo, nas lutas. No processo de associativismo dentro da comunidade, de partilha de conhecimento, de saber, nessa construção coletiva. Então, tá muito além disso. Nós não somos só povos das águas, as nossas práticas não estão só nas águas. Também tá na floresta, na mata. A minha cabeça tá cheia de interrogação de como trabalhar isso. Mas de uma coisa eu tenho certeza, de que é importante a gente se afirmar, se autoafirmar como ribeirinhos dentro do território, e o meu sonho é ver as crianças também. Porque não é uma coisa muito discutida. Se for perguntar dentro da escola se considera ribeirinho, talvez a criança nem saiba que tenha essa palavra, sabe?”	Vida e a relação com a natureza, com o rio, com o alimento. Processo de associativismo. Afirmação da identidade.
3. Rio Urucuri	“Eu acho que, pra mim, ser uma jovem mulher ribeirinha é um privilégio, é um privilégio muito grande porque a gente vem de uma realidade, assim, com muitas... [...]. A gente vem de uma realidade de muita	Privilégio por ser e estar no território ribeirinho.

	riqueza. A gente tem toda uma vivência ali. Quando eu comecei a falar aqui, começou a passar um filme na minha cabeça. Aquela lembrança de quando eu aprendi a nadar no rio. De quando eu aprendi a colocar um matapi. É uma vivência muito rica poder sentar à noite lá na cabeça da ponte, ficar olhando a lua, o silêncio das águas. É uma riqueza que a gente não tem aqui. É a paz que a gente tem lá no interior, sabe? Que a gente tem aquela vivência. Tem uma coisa que o meu pai fala pra mim que me dá uma saudade. Vira e mexe, o meu pai fala assim: 'Minha filha, hoje eu peguei uma dourada e a gente vai tomar um caldo dessa dourada.' Me dá uma saudade, mulher. Porque assim, lá na nossa infância, no nosso tempo de criança, a gente comia o peixe da maré. Meu pai vinha de manhã, chegava às sete da manhã e saía às cinco. É uma outra cultura, uma outra realidade, um negócio assim muito diferente, sabe? Então eu posso te dizer que pra mim é um privilégio."	O trabalho, o alimento, a relação com a natureza.
4. Rio Caripetuba, ilha Jabaituba	"Bom, pra mim ser jovem ribeirinha é se orgulhar de onde é, de onde nasceu, de onde tá vivendo, das suas raízes, da sua cultura. É uma autoidentificação, porque ribeirinha traz um significado muito grande. Tem toda uma questão por trás, então pra mim ser jovem ribeirinha se identifica assim como jovem ribeirinha é ser um exemplo para outras jovens que não moram por aqui, que não têm essa cultura, essa coisa bonita de ser."	Sentir orgulho do território ribeirinho. Ter identidade
5. Rio Maiauatá	"Pra mim, ser ribeirinha significa resistência. Eu me autoidentifico, eu me identifico, é algo assim que na Educação do Campo eu consegui, eu consegui ver, uma coisa que eu aprendi, foi lá que eu aprendi a valorizar minha identidade. Porque a gente tem muitas conquistas, muitos avanços. E aí eu sempre falo que ser ribeirinha pra mim significa resistência. Porque a gente resistiu muitas coisas, ainda tem muitas coisas aí pra resistir também. Foram muitas as dificuldades que a gente teve que passar por cima. Foram muitas dificuldades que a gente conseguiu avançar e, graças a Deus, hoje eu digo que ser ribeirinha é resistência e digo, falo da minha identidade, que eu sou professora, sou ribeirinha e não tenho vergonha mesmo de ser, eu falo com orgulho. E nós somos, na verdade, nós estamos rompendo barreiras, nós estamos rompendo aquilo que não foi pensado pra gente. A universidade não foi pensada para o pobre, a universidade não foi pensada para o camponês. Foi base sempre de luta, de muita luta, de muita resistência, de muita fala, de muita apropriação, de muito estudo e muito conhecimento e muito saber. E	Resistência Autoidentificação Reconhecimento

	de um tempo isso foi reforçado também para mim no mestrado.”	
6. Comunidade Quilombola Ipanema	“A partir de 2002, com reconhecimento de titularização coletiva da terra, passa a ser reconhecido como quilombola. Até então, a gente tinha a identidade do ribeirão, visto pelas pessoas como as pessoas do sítio, do interior, caboquinha do interior. A partir do momento que a gente passa a ter o reconhecimento como área quilombola, muitas coisas vão também sendo moldadas. E uma delas é a luta pela própria identidade. O reconhecimento também da nossa e respeito não só dos saberes, mas também da religião afro-brasileira. Até que isso eu sempre tive, porque a minha avó era de religião afro-brasileira. Eu só não tinha conhecimento disso antes. Porque o pessoal, eles levavam muito como macumbeiro, né? Ai, macumbeira, ela benze, ela faz macumba. E aí, com o processo de territorialização da área quilombola, a gente passa a ter mais um respeito, não só respeito, mas reconhecimento e voz de dizer assim, as pessoas precisam respeitar, porque nós estamos falando de religião de matriz afro-brasileira, nós estamos falando de um território quilombola, que não se tinha reconhecimento, mas que agora ele passa a ter, e passa a ter uma valorização diferenciada. E essa pessoa com essa identidade, como eu me identifico quilombola, a partir de 2002, ela começa a se intensificar. Hoje eu me considero quilombola. E em todo lugar que eu vou, eu sou a genética quilombola da comunidade do Ipanema. E o que carrega comigo sempre é... eu acho que a gente ganha um pouquinho de força também. Me dizem assim... olha, sou mulher... Mas eu tô aqui pra ouvir, também pra ser ouvida, pra ser respeitada. E a gente não tá levando também muito desaforo pra casa, principalmente de homens que querem chegar com machismo e falar.”	Reconhecimento da identidade ribeirinha quilombola. Luta e resistência: gênero, raça, classe e território.

Fonte: Aviz, 2024, pesquisa de campo

Ao observamos o Quadro 11, síntese das falas das jovens ribeirinhas sobre o que é ser jovem ribeirinha, é muito importante estruturar os achados a partir daquilo que se conecta, que se reinventa e se aproxima da realidade em que essas jovens ribeirinhas lutam e resistem para continuar a sua vida e para ressignificar a si mesmas, muitas vezes no tecer e no cumprir aquilo que desejam e que almejam para sua própria subsistência e resistência.

As falas recorreram e se encontraram muito simultaneamente na unidade de se estabelecer uma cultura num outro modo de existência para essas jovens ribeirinhas. Elas falaram sobre a sua vida em formação na LEdoC, mas falaram também sobre sua vida e sua existência humana enquanto sujeitos de relações sociais, entre famílias, amigos, filhos, lutas e resistências, enquanto mulheres que se aproximam desse espaço do saber como algo que foge da regra, foge dos seus comportamentos, das estruturas amarradas socialmente no patriarcado, que rouba muitas vezes a oportunidade de se ter e de se corresponder com uma outra possibilidade de existir.

Há nas falas um encontro expressivo sobre aquilo que podemos identificar como corpo-território, voz, cultura, trabalho, saberes, luta. Existe nesse movimento a marca do anúncio e da denúncia das inúmeras abordagens que enfrentam as jovens ribeirinhas, seja pelos projetos que se dizem desenvolvimentistas ou pelas marcas do patriarcado.

Há de se compreender que o ponto que converge e diverge da materialidade das transformações dos territórios ribeirinhos, onde as egressas da LEdoC existem é o trabalho. A possibilidade existe no movimento real em que essas jovens compreendem a função social e acadêmica com que os conteúdos ensinados nos cursos da LEdoC assumem na vida em sua totalidade correspondências significativas de emancipação.

Podemos afirmar que a formação na LEdoC de Abaetetuba para essas jovens tem sentido de mudança: de pensamento, de possibilidades, de compreensão das relações sociais no território e além dele. O território é formativo/educativo, pois ele demarca a identidade, a cultura, a formação, as relações de trabalho, o território como bem comum, demarca também as contradições.

Assim, chegamos a inferir que o território ribeirinho vem mesmo nesse sentido de ser vida, de ser voz, de ser luta, de ser educação, estando muito além de uma exposição geográfica.

Considerando as intenções do Projeto Político Pedagógico dessas Licenciaturas, é possível perceber com maestria o perfil profissional idealizado para a formação docente. Além das intencionalidades na formação para a docência multidisciplinar numa das áreas do conhecimento ofertadas pelo curso, ocorre a formação para possibilitar a inserção “do egresso na gestão de processos educativos escolares e, também, na gestão de processos educativos comunitários” (Molina; Pereira; Xavier, 2022, p. 6).

Muitas vezes, essas jovens resistiram por entender por meio do conhecimento que podemos considerar como práxis o que as levou a inquietações que foram necessárias para que pudessem reconhecer sua identidade como a de sujeitos sociais do território ribeirinho, submetidas a relações que tentam roubar e interromper processos de emancipação, de lutas, de fortalecimento da terra, do território, da cultura, da educação e do trabalho socialmente necessário.

As jovens se identificam como ribeirinhas com e a partir da íntima relação com o território, o rio, com a pesca, com o extrativismo, mas também com processos de atuação na luta pela terra, trabalho, cultura e educação.

É possível observar que ser ribeirinha é construir dialeticamente sua identidade, que, com a formação na LEdoC, foi fortalecida, foi reconhecida, foi se constituindo como orgulho, como pertencimento e não mais como motivo de vergonha, de desprezo.

Nesse sentido, a expressão mais importante tem sido o fortalecimento e reconhecimento da identidade ribeirinha, da história dos territórios que ganha força e valor quando as atividades pedagógicas são desenvolvidas no TU e TC. Essas ações são necessárias, pois é somente no fortalecimento e reconhecimento da identidade que é possível construir resistências, lutas, frente de defesa das comunidades, ampliar projetos formativos, coletivos e transformadores. Por isso, entender que a “práxis é essa atividade de um ser que cria, que compreende a realidade, que é ativo na realidade e que por tanto tem condições de transformar de se posicionar” (Vasquez, 2011, p.16).

Nesse movimento, as falas se encontram nos princípios da LEdoC, quando expressam:

O rio é quem norteia assim, quem margeia nossa vida. E a partir dele que a gente se constrói e constrói tudo que está ao redor. Então, nessa relação com o rio, com a natureza, que a gente vai se constituindo, nas lutas. No processo de associativismo dentro da **comunidade, de partilha de conhecimento, de saber, nessa construção coletiva.** Então, tá muito além disso (G. A.).

Essa fala é bastante significativa, pois ela reflete o encontro da vida ribeirinha e sua relação com a floresta. Ela não é ribeirinha, porque mora perto do rio, ela é o rio, ela é a natureza, ela é a existência junto com esse todo, com a resistência.

São cuidados, saberes e resistência que nascem, crescem, se desenvolvem junto com o chão do território e se aperfeiçoam, ganham novas reflexões na Universidade, nos cursos que se aproximam da materialidade da diversidade da vida nos territórios do campo, das águas e florestas.

Nesse exercício, é possível a aproximar dessa fala com a proposta curricular da LEdoC sobre processo de territorialidade, atualidade e auto-organização, pois é possível percebermos, diante do processo formativo materializado na LEdoC, a valorização dos espaços dos sujeitos, do território, da terra, o desenvolvimento da consciência do reconhecimento e fortalecimento da sua identidade, dos saberes, da cultura, da luta, gênero, raça, classe e território ribeirinho.

Além disso, há a identificação do compromisso ideológico e pedagógico de classe, pois não se trata apenas de forma e qualificar os povos do campo, mas observamos que há a qualidade de compromisso de classe.

As Licenciaturas em Educação do Campo exigem a formação de um educador capaz de compreender o papel das escolas do campo, na construção das resistências que tais coletivos precisam fazer em função das profundas contradições existentes no território rural brasileiro: o campo do agronegócio, que é um campo de monocultura; de desterritorialização cada vez mais intensa dos sujeitos camponeses; de uso massivo de agrotóxico; de destruição brutal da natureza; e o campo da agricultura familiar camponesa que é entendido como um campo de vida, de trabalho, de agroecologia e de produção da soberania alimentar é possível pensar uma educação que valorize o tempo e o espaço dos sujeitos, numa perspectiva da valorização da sua identidade, dos seus saberes, construindo assim um novo paradigma de educação para os povos do campo da Amazônia Brasileira (Silva; Anjos; Molina; Hage, 2020, p. 3).

Com base nessas reflexões é possível alcançarmos que há um processo de demarcação epistemológica na LEdoC, que tem na práxis sua centralidade. É um projeto de formação que aponta para os caminhos da contra-hegemonia situados na materialidade da vida dos sujeitos do campo, com a intencionalidade de superar os processos históricos de exclusão e negação da vida e existência dos sujeitos do campo, da “relação direito-não-direito à terra acompanha o direito-não-direito à educação em nossa história desde a colonização” (Arroyo, 2020, p. 15).

Na expressão que traz o fragmento “**O rio é quem norteia assim, quem margeia nossa vida. E a partir dele que a gente se constrói e constrói tudo que está ao redor**”, podemos perceber o trabalho como socialmente necessário. Desse modo, é no seio da relação que se constrói a ação humana sobre a natureza, que torna possível se reconhecer enquanto parte desse processo, pois o homem é produto de sua própria ação e vai se construindo, refazendo ao longo de sua história e, por isso, não é uma realidade dada, pronta, acabada.

Assim, compreendemos que a construção do sentido de se reconhecer ribeirinha, em sua subjetividade, nasce da imersão na realidade social ontologicamente construída pelo trabalho humano, sendo “produtora e produto da realidade por ela criada ” (Rodrigues, 2012, p. 39).

Conforme aponta Markus (1974), é preciso compreender a ontologia do ser social para escolher uma concepção de ser no mundo, para analisar como esse homem se constitui enquanto ser social. E isso passa por uma compreensão não espiritual, dogmática, mas sim desse sujeito enquanto ser social, que por meio do trabalho se forma com suas relações entre os indivíduos.

Assim sendo, é possível inferir que o caráter produtor dessa concepção sobre o reconhecimento da identidade ribeirinha, esteve/está ligado ao movimento da atividade do trabalho – a relação sujeito e objeto; a relação teoria e prática; relação materialidade/historicidade e dialética/práxis.

As Figuras 18 e 19, que seguem neste texto, apresentam a síntese dessa relação- jovens ribeirinhas e natureza- na expressividade da vida/trabalho com que elas r-existem em seus territórios. A pergunta para chegar até o resultado dessas imagens, foram conduzidas a partir de: uma imagem que para você represente seu território/ a vida de ser jovem ribeirinha:

Figura 18 – Jovem ribeirinha pescando



Fonte: pesquisa de campo, 2025.

Figura 19 – Jovem ribeirinha colocando o matapi



Fonte: pesquisa de campo, 2025.

Nesse sentido, é o trabalho que forja a identidade ribeirinha dessas jovens em sua relação extrativista-formativa-educativa, tendo sua relação com a natureza como central para garantir sua existência, sobrevivência e resistência. Assim, a formação da identidade ribeirinha se constrói no seio das relações sociais em seus territórios e ganha fôlego no processo formativo, forma e conteúdo, que é estabelecido na LEdoC/Abaetetuba, nesse contexto formativo/ universitário.

É nessa ação material que é possível compreender um viés das contribuições que a LEdoC proporciona para as jovens ribeirinhas que dela participam e para além disso, no processo contínuo formativo da pós-graduação.

Outro ponto a ser destacado sobre essa categoria “Vozes ribeirinhas importam” é a luta, a resistência no território, sobre o território e para os territórios, outro importante efeito que contribui para o fortalecimento da identidade ribeirinha. As ribeirinhas se estruturam e resistem a toda forma de opressão que vem e se fazem presentes na sua vida, além disso há uma questão que atravessa nessa particularidade, as categorias gênero, raça e classe, pois essas jovens/mulheres se posicionam contra o sistema do patriarcado, dentro da própria Universidade, em casa e na sociedade .

Compreendemos que é muito importante que mulheres estudem sobre a história das mulheres na sociedade, pois é um dos caminhos essenciais para sua emancipação, isso porque, ao introduzir o conhecimento sobre a história das mulheres, sobre a negação, sobre as perseguições, violências, conquistas, lutas e guerras, cada sujeito ou cada mulher chega à mudança de consciência – há outro sentido quando se conhece o movimento histórico e dialético. Só é possível chegar à consciência política em defesa do lugar/respeito e emancipação das mulheres quando torna-se possível estudar sobre elas.

O processo de reconhecimento como jovens ribeirinhas também está inter-relacionado à histórica luta de resistência dessas mulheres. Assim, com base na formação educativa, social e orgânica de que elas participam e no seio da formação na LEdoC/Abaetetuba, as jovens ribeirinhas têm impulsionado o movimento de mudança de consciência social, política e da transformação da subjetividade ao se verem e entenderem a história e luta das mulheres do campo.

Das seis jovens entrevistadas, quatro delas compreendem e têm se organizado nos movimentos sociais em seus territórios na intenção de auto-organização coletiva para proteger seus territórios dos grandes projetos de

destruição, como é o caso do projeto Raízes Ribeirinhas, idealizado por duas egressas do território de Maiuatá em Igarapé-Mirim.

O avanço do capital no território do Baixo Tocantins tem provocado muitos conflitos, lutas e resistências. A fala seguinte exemplifica muito bem esse contexto:

Pra mim, ser ribeirinha significa resistência. Eu me auto-identifico, eu me identifico, é algo assim que na educação do campo eu consegui, eu consegui ver, uma coisa que eu aprendi, foi lá que eu que eu aprendi a valorizar minha identidade (F. F. V. A.).

Ressaltamos também a narrativa da ribeirinha que diz que tinha vergonha de se reconhecer enquanto ribeirinha, mas a partir do seu contato com o curso essa consciência muda.

Percebemos indicativos também com as narrativas de processos de desterritorialização que sofrem esses sujeitos em seus territórios, pois a identidade também sofre influências dos projetos de ocupação e expulsão desses sujeitos de suas terras. A primeira influência negativa que ocorre é a perda da própria identidade. Pereira Azevedo (2023, p. 10) afirma que:

[...] quando essas empresas se instalam em um território elas mudam a perspectiva educacional do território, elas mudam a linguagem que existe no território, mudam as músicas, a alimentação do território muda, isso sem considerar quando a gente perde o território e quando não se perde de imediato, aos poucos isso vai fragilizando a identidade.

Em razão das circunstâncias históricas, ambientais e políticas pelas quais passam essas jovens em sua diversidade territorial, compreende-se que não é possível fugir da luta por políticas públicas, por direito a ter direito. Como afirma Caldart (2018, p. 119) “a mobilização de luta para a construção de novas concepções de sociedade, de agricultura, de educação, de escola... Viemos até aqui porque acreditamos que a EdoC não tem mais volta. Já tem raiz. Se fez semente”.

Com isso, cabe afirmar que:

É sob essas bases que na LEdoC/UnB prevê-se, ao longo da formação, que os estudantes escolham uma área do conhecimento (Linguagem, Ciências da Natureza ou Matemática). Nesse percurso, também são consideradas intencionalidades formativas direcionadas para habilitar esses sujeitos para a **Gestão de Processos Educativos Escolares**, a fim de que compreendam as formas de organização escolar e possam contribuir na construção do projeto político pedagógico e na organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo. Isso ocorre aliado e articulado simultaneamente a intencionalidade de formação para a **Gestão de**

Processos Educativos Comunitários, processo que subsidia os sujeitos para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e grupos sociais para a liderança de equipes, associações comunitárias, sindicatos, movimentos sociais, etc. (Molina; Pereira; Xavier, 2022, p. 8).

Com base nos princípios da Pedagogia Socialista, a LEdoC tem na análise da realidade e atualidade a ferramenta para explicar o fenômeno da realidade, do particular ao geral,

[...] em um movimento de análise, síntese e síntese; criar meios para que os estudantes assimilem o conhecimento escolar e sejam capazes de aplicar tais conhecimentos na prática, ou seja, o conhecimento é uma alavanca para a transformação” da realidade, da vida, da consciência para o desenvolvimento social (Molina; Pereira; Xavier, 2022, p. 8).

A auto-organização é muito importante para o desenvolvimento dessas ações coletivas de resistência, pois é com ela que é possível reconhecer e construir as lutas coletivas. Portanto, é na relação dialética entre trabalho e auto-organização que embasam os processos organizativos que a LEdoC usa como fundamento para encaminhar as lutas e processos organizativos. “[...] ela deve ser parte integrante da vida escolar. Com a ajuda da auto-organização, as crianças aprendem a encontrar formas de ação conjuntas, as quais devem refletir na vida comum e no trabalho coletivo da comunidade escolar” (Krupskaya, 2017, p. 115). Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo e a atualidade são inseparáveis da auto-organização.

A jovens ribeirinhas têm resistido e se colocado diante das muitas lutas, como o Grito das Águas, com as organizações sindicais, com as Comunidades Eclesiais de Base, que ainda perduram no século XXI no contexto de resistência e luta contra essas ocupações oligárquicas. “A exploração dos recursos naturais da Amazônia vai impactando a vida desses sujeitos amazônidas-indígenas, negros e ribeirinhos – seja no intercruzamento das culturas, seja na sua própria constituição no território” (Santos, 2023, p. 45).

Essa questão é muito presente nas falas das jovens ribeirinhas, no sentido de que a organicidade se faz com e no processo de construção da identidade, do pertencimento e da formação da consciência política.

Hoje eu me considero quilombola. E em todo lugar que eu vou, eu sou a Janete quilombola da comunidade do Ipanema. é o que carrega comigo sempre é... eu acho que a gente ganha um pouquinho de força também.

Me dizem assim... olha, sou mulher...Mas eu tô aqui pra ouvir, também pra ser ouvida, pra ser respeitada. E a gente não tá levando também muito desaforo pra casa, principalmente de homens que querem chegar com machismo e falar (J. B.).

As conexões expressas especificamente nessa fala remetem à centralidade da luta enquanto movimento real da história em processo, que é base formativa para a emancipação da classe trabalhadora. Nesse caso, a luta do movimento quilombola no contexto de Abaetetuba tem sido organizada pela ARQUIA – Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba, fundada em 2001. No território das ilhas de Abaetetuba estão presentes as seguintes comunidades: São Alto, Baixo Itacuruçá, Campopema, Jenipaúba, Acaraqui, Igarapé São João (Médio Itacuruçá), Arapapu, Rio Tauaré-Açú, Arapapuzinho e Rio Ipanema.

A egressa do território da Comunidade Quilombola do Ipanema integra a ARQUIA e afirma que o reconhecimento dos seus direitos tem sido possível com as lutas desse coletivo e reafirmadas desde sua inserção na LEdoC/Abaetetuba.

Realizando reflexões a partir de Almeida (2004), no seu livro “Terras de quilombo, terras indígenas, ‘babaçuais livres’, ‘castanhais do povo’, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas”, no qual define os quilombos como terras de preto, configurando-se como etno-política. Assim, o quilombo se materializa em uma terra de autoafirmação racial política. Nesse sentido, é possível estabelecer conexões em que a Educação do Campo se estrutura nos seguintes elementos:

Território, relações sociais, sujeitos, diversidade, trabalho, cultura, conflitos, lutas, comunidades, organizações populares (movimentos sociais camponeses, movimentos sindicais e outras formas de organização social e política de trabalhadores que existem no campo hoje. As conexões que se estabelecem entre esses elementos se referem às condições objetivas de existência da EdoC (Caldart, 2018, p. 124).

Dessa forma, é possível observarmos em cada fala como as jovens ribeirinhas se reconhecem e se identificam como ribeirinhas. Elas trazem elementos da própria constituição da vida, aquilo que faz parte da luta, do trabalho, dos processos de relações sociais, além de indicarem fortemente que, a partir da inserção na formação da Licenciatura em Educação do Campo, a identidade ribeirinha foi fortalecida, emancipada. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. Não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional (Marcelo, 2009).

Desse modo, gênero, raça e classe como princípios que também forjam essa identidade ribeirinha nos aproximam das considerações de Heleieth Saffioti (2015), que afirma que o termo gênero não pode ser resumido a uma categoria de análise, posto que historicamente o termo assumiu diferentes significações.

Como aparelho semiótico (LAURETIS, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (SCOTT, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (FLAX, 1987); como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem homem e relações mulher-mulher (Saffioti, 1987).

Um ponto de partida importante para a compreensão desse processo é que as questões de gênero no campo não podem ser analisadas de forma isolada dos aspectos gerais da luta histórica por relações de igualdade entre homens e mulheres, muito menos são meras reproduções suas. Por isso, auto-organização, atualidade e trabalho como princípio educativo se integram na medida que mantêm a unidade indissociável entre os conteúdos formativos e as lutas sociais que muitos estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo protagonizam.

As questões de gênero, raça e classe são reforçadas nas falas das egressas, apresentando o papel do patriarcado nas relações desiguais. Para Saffioti (2015, p. 59), “colocar o nome da dominação masculina – patriarcado – nas sombras significa operar segundo a ideologia patriarcal, que torna natural essa dominação-exploração”. A autora acentua ainda que o regime de dominação-exploração do patriarcado não é o único, mas é um elemento importante na percepção das desigualdades e assimetrias de gênero.

Urge reconhecer que ser “mulher quilombola” também é uma questão de identidade, de trabalho coletivo, organização coletiva, ou seja, também constitui a identidade ribeirinha.

O projeto político-formativo do exercício e materializado no movimento da Educação do Campo é substancialmente um território de luta, conforme entende Caldart (2018). É nessa perspectiva que afirmamos a importância de organizar a luta com a materialidade da vida, pois é com as lutas que há formação, transformação e emancipação.

Segundo Santos (2020, p. 77), nas comunidades ribeirinhas o trabalho como princípio educativo é aquele aprendido na relação cotidiana entre os membros das

famílias que repassam de “geração para geração os seus saberes historicamente construídos através da educação”. É por meio desse trabalho social, da produção real da vida “garantindo assim a reprodução da vida e da cultura da comunidade”.

Como compreensão, podemos perceber o trabalho como atividade educativa que liberta o ser humano das amarras estritamente naturais, o que o identifica com a liberdade. Como observa Frigotto (2008), “[...] **a partir dele que a gente se constrói e constrói tudo que está ao redor**”, há o princípio educativo, aquele que é socialmente útil, é um princípio ético-político. Ele é educativo, pois

[...] deriva do fato de que todos os seres **humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida**. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, mamíferos de luxo (Frigotto, 2008, p. 18, grifos nossos).

Nessa direção, no conteúdo presente no PPP da LEdoC/Abaetetuba destacam-se dois princípios associados ao desenvolvido do trabalho como princípio educativo que estão na relação teoria/prática como espaços de investigação, reelaboração, reinvenção, criação, acreditando que toda ação humana se relaciona com o trabalho intelectual.

Portanto, o eixo central da materialidade formativa com e para a auto-organização com a vinculação entre teoria e prática é crucial para a formação da classe trabalhadora, pois é com esse processo do trabalho socialmente necessário. O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, produção real, a uma atividade concreta socialmente.

Além disso, em relação ao princípio da relação escola/comunidade, são tempos/espaços para construção e avaliação de saberes, isto é, a escola é parte da comunidade, são relações indissociáveis. A escola como mediação para aprender a formular formas de pensar/sentir/agir relacionadas a um determinado modelo dialético (científico↔popular). Só é possível estabelecer essa relação quando o encontro com a formação de consciência de classe com compromisso de transformação da realidade.

Dessa forma, percebemos em todas as narrativas das egressas que afirmam na materialidade os caminhos dos princípios da LEdoC, em especial nas jovens de identificação: Rio Meruú-Açu, Comunidade Quilombola Itapema, Ilha do Capim e Rio Maiauatá.

Esse pensamento coaduna com a identidade apontada no Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), art. 1º, sobre quais são as populações e as escolas do campo:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da Reforma Agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Por isso, a identidade ribeirinha se encontra também no campo de disputa, é possível pensar com os princípios da Educação do Campo uma educação que valorize o tempo e o espaço dos sujeitos, da sua identidade, dos seus saberes, pois o território de construção da LEdoC é o da vida comum, vida em comunidade, trabalho em comum com a natureza e entre trabalhadores associados (Caldart, 2018). É, pois, nessa perspectiva que vai se delineando a identidade das ribeirinhas, em sua relação também com a água, terra, floresta, com o rio, com os movimentos sociais.

Os elementos de identidade implicados nas narrativas não se referem apenas à elaboração significativa das vivências-experiências precedentes, mas que se trata de trabalho simbólico produtivo de uma práxis coletiva, isto é, acerca de uma narrativa de inscrição camponesa na história da região (Silva, 2014, p. X).

Outro elemento que se associa à constituição da identidade ribeirinha, como mencionado anteriormente, enquanto elemento indissociável da auto-organização, as questões de gênero, raça e classe também reforçadas nas narrativas. Essas reflexões remetem a Molina, Pereira e Xavier (2022, p. 7), ao afirmarem, a partir da orientação dos intelectuais da Pedagogia Socialista soviética, a função social da escola sob esse viés:

O principal desafio a ser resolvido pela escola é trazer à tona reflexões do tipo: qual é a tarefa formativa da escola e o que define a alma da escola? Para ela, há pelo menos três tarefas essenciais: 1- despertar a curiosidade e interesse ativo pelos fenômenos e fatos presentes na atualidade, ou seja, a escola deve reagir aos eventos da vida; 2 - ensinar a buscar, no conhecimento científico, no que a humanidade já elaborou em relação à compreensão da realidade, respostas às questões da atualidade e 3 - desenvolver hábitos de vida, estudo e trabalho coletivo.

São esses processos que têm no aproximado cada vez mais de uma educação que no ensina a como construir o futuro.

Ainda que nos limites impostos pela configuração das próprias contradições deste sistema. E progressivamente avançam na inclusão de todas as lutas contra a opressão e dominação que integram a luta maior pela transformação radical do sistema: pela igualdade de gênero, contra o racismo, pelo respeito, à diversidade sexual, contra a indústria cultural capitalista, pela liberdade de expressão, por uma educação omnilateral, nesta nova síntese do projeto de agricultura dos movimentos populares do campo e da cidade (Caldart, 2018, p. 127).

Em síntese, as narrativas que fazem parte dessa produção são resultado da relação subjetiva das jovens e sua formação com a LEdoC em si mesmas e com seu coletivo nos territórios e outros espaços também, na forma de necessidade que vão criando num processo de relações sociais, e na medida que criam suas próprias necessidades, também se formam e transformam. É na realidade da materialidade da luta que as jovens ribeirinhas se comprometem com a “promoção de uma educação crítica emancipatória, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam” (Molina, 2015, p. 156-157).

Continuam os estudos, apesar de muitas vezes terem encontrado resistências, obstáculos dentro da sua própria estrutura familiar, mas que hoje olham para a formação que receberam na LEdoC e de suas contradições a oportunidade de mudarem de vida. Trata-se da oportunidade de se reconhecerem, de afirmarem a sua identidade, de resignificarem a luta em seu território e de se auto-organizarem em coletivo contra sobretudo os projetos da Cargill e outros do próprio Estado, que hoje ocupam e tentam assolar e desterritorializar os ribeirinhos, as ribeirinhas, os povos das águas, das florestas e do campo para os grandes centros urbanos.

Partindo dessas reflexões, as premissas que inferimos indicam que:

- a) a juventude ribeirinha se inter-relaciona com o movimento contra-hegemônico que está presente em seus territórios a partir das organizações sociais contra os grandes projetos da Cargill;
- b) as jovens ribeirinhas se identificam como pessoas de direito, reafirmam sua identidade, se emancipam com e pelo conhecimento e saberes coletivos;
- c) essa juventude sempre resistiu para ocupar o “território do saber” e poder alcançar outras possibilidades de trabalho, de estudo e da própria condição de vida;

- d) questões de gênero, raça e classe no campo da Educação do Campo na Amazônia Tocantina estão presentes no encontro com a materialidade da vida das jovens ribeirinhas;
- e) a “mão invisível” do Estado tem expressado tensões no campo político que limitam o acesso dessas jovens egressas a concurso público, em razão do não reconhecimento do curso, limitando esses sujeitos ao espaço de trabalho e sua mudança.

3 A AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS JOVENS RIBEIRINHAS AMAZÔNICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁXIS DAS EGRESSAS DA LEDOC/CAAB/UFPA

Figura 20 – Grito das Águas 2023



Fonte: III Grito das Águas, pesquisa de campo.

Esse caminhar entre produzir, plantar e colher nos leva a pensar na existência necessária em que as sementes foram se encaminhando, produzindo e transformando os territórios camponeses em todo o Brasil. Registrar nesta pesquisa de tese e neste capítulo os resultados das contribuições à auto-organização das jovens ribeirinhas egressas da LEdoC/Abaetetuba é um posicionamento que requer o reconhecimento da consciência política e da estrutura que se ergue diante do desafio de se contrapor e de lutar em unidade contra os projetos, o sistema e a emancipação com que o capital estrangeiro vem se adequando e ocupando os territórios no interior da Amazônia Paraense Tocantina.

A Figura 20 representa a luta do território, a resistência de jovens, crianças, adultos e idosos. São sujeitos orgânicos que se afirmam e erguem suas causas de luta, bandeiras, suas vozes, gritos que pedem por respeito, reconhecimento, por dignidade.

As vozes que gritam e demarcam “Somos o rio”, “Vidas ribeirinhas e quilombolas importam” e “respeito” entoam a identificação, a territorialidade o pertencimento do ser sujeito ribeirinho. Desse modo, as falas em análise carregam em si um sentido ontológico do ser e, ao mesmo tempo, o posicionamento de jovens que se atrevem a buscar, a se posicionar, a transformar a si mesmas e a transformar e ocupar o seu território. A verdade é que as vozes de resistências soam com base nas próprias dores desses sujeitos.

Partimos de algumas perspectivas materializáveis com os seus trabalhos coletivos, com seus trabalhos de pesquisa e, acima de tudo, num caminhar que hoje se ergue e se posiciona na continuidade da sua formação humana, ocupando os territórios do saber com formações, especializações, mestrado e doutorado, cujas pesquisas, teorias e filosofias voltam-se para seus territórios.

Com isso, buscamos neste capítulo apresentar as análises realizadas sobre as falas das jovens da pesquisa, os protagonismos, bem como as limitações presentes no curso.

Compreendemos que essa reflexão é necessária, pois com ela é possível chegarmos mais próximo da realidade da escolarização a que essas jovens foram submetidas e, ao mesmo tempo, compreender que é esse espaço que elas deveriam ocupar como profissionais após estarem formadas. A intenção é de trazer a reflexão sobre as contribuições da LEdoC que perpassam a vida e a luta das jovens ribeirinhas, na busca de possibilidades de adentrar os espaços da Universidade e além dele. É esse movimento que faz com que hoje a Educação do Campo seja discutida, pensada e repensada nos grandes fóruns organizados pelos movimentos sociais e sindicais, pelas escolas, pelas associações e organizações locais e com todos que têm na base a defesa da educação dos povos do campo, das águas e florestas como direito humano fundamental.

Com a estrutura do tópico que trata “Das contribuições da LEdoC às jovens ribeirinhas”, buscamos apresentar as contribuições pontuais que as jovens ribeirinhas expressaram em suas falas.

No tópico sobre os processos de auto-organização das jovens ribeirinhas e as repercussões de suas ações no território, retomamos as reflexões e inferências sobre a relação da formação na LEdoC e os processos de auto-organização tanto no curso como em seus territórios.

3.1 As contribuições da LEdoC às jovens ribeirinhas

Bom, eu acho que estou satisfeita com tudo que eu falei, (risos) né, mas eu acho que assim é muito importante a gente alimentar os nossos sonhos e ter uma base que nutre tudo isso que é essa rede, essa vida em comunidade. Eu fico muito triste assim, quando eu vejo que jovens como eu não tem essa mesma oportunidade [né], e o quanto esses jovens poderiam contribuir se tivesse a mesma oportunidade que eu tive né, então eu acho que talvez seja por isso também que eu valorize tanto e busco viver tão intensamente todas essas oportunidades que se abriram para mim, a graduação, o mestrado, as experiências com outros grupos, com outras pessoas, então eu busco valorizar cada momento desses também pensando nos meus que estão lá né e de que **forma eu posso contribuir com eles, acho que isso é o principal projeto de vida que eu tenho hoje né, buscar fortalecer, me fortalecer para poder fortalecer também a minha base** (G. A., Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2022).

Reconhecer as contribuições que a formação da LEdoC traz para a vida das jovens ribeirinhas é oportunizar a reflexão de uma categoria expressiva nesta pesquisa, a auto-organização. E talvez sejamos orientados(as) por uma questão central: Por que a auto-organização?

Essa questão delimita-se pelo fato de compreendermos que na perspectiva da Educação do Campo não há como entender os processos formativos e sua materialização sem compreender de que forma esses elementos estão integrados também nos territórios, na vida e na formação de consciência de classe dos sujeitos que dela participam. Desse modo, as falas das jovens ribeirinhas pesquisadas apontam alguns indicativos de como a formação na LEdoC contribuiu e contribui para sua auto-organização, o que não está apartado da vida e dos sonhos.

A auto-organização, como já se pode compreender, constitui-se com e a partir de alguns pontos orientadores, dentre os quais o trabalho coletivo, as relações de direção e de subordinação, e a atualidade, além de se basear na ideia de que todo sujeito deve passar pela direção e subordinação nos órgãos de autodireção, não devendo manter mandatos muito longos. Reafirmamos que o trabalho coletivo é o “trabalho socialmente útil e a conexão entre a tão propalada teoria e a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo” (Pistrak, 2009, p. 34). É a habilidade de abraçar a organização de cada tarefa e desenvolver vários hábitos organizacionais, capacidade para a criatividade organizativa. Contudo, somente um elevado grau organizativo e de liberdade e iniciativa podem desenvolver nas crianças essa capacidade.

A capacidade de se auto-organizar é justamente a base para que os indiferentes sejam superados nos territórios e que a luta coletiva se sobressaia incessantemente, pois viver é tomar partido. “Quem vive verdadeiramente não pode não ser cidadão, assumir um lado. Indiferença é apatia, parasitismo, velhacaria, não é vida. Por isso, odeio os indiferentes” (Gramsci, 2020, p. 31).

Nesse sentido, é possível observar nas narrativas das jovens ribeirinhas os apontamentos desse lugar de posicionamento, de reconhecimento da sua cultura, de seu território e de como a formação na LEdoC trouxe a elas esse olhar mais atencioso para as problemáticas existentes nos seus espaços coletivos e na própria vida.

Então desde muito cedo, e por conta da minha família eu fui engajada dentro desses processos. Mas para mim **auto identificar como ribeirinha**, por exemplo, eu só vim ter, talvez, [aaa], não sei se chamaria de consciência, me apropriar mesmo disso, quando eu entrei dentro da Universidade, que não foi um processo muito fácil, porque quando eu entrei na Universidade, o curso de Educação do Campo, ele tem um olhar assim diferenciado, principalmente dos outros cursos quando olham, há um preconceito estampado ali e a gente vivia isso todo dia né.

[Ééé], e aí eu passei a entender que era importante eu me **auto afirmar como ribeirinha, como pertencente a uma comunidade tradicional [né]**, e isso foi se tornando importante dentro desse processo para mim, mas eu só fui assim, não valorizar, mas me auto afirmar mais ainda quando eu cheguei no mestrado, por que ali eu vi como era importante eu defender a minha identidade, que é a identidade também da minha comunidade, do meu povo (G. A, Ilha do Capim, 2022, pesquisa de campo).

Depois que eu entrei na graduação, eu fiquei chata, como algumas pessoas falam, porque tudo eu debato agora. Mano, eu debati com o meu avô.

Não acredito. Mas tem coisas assim que tu não pode ficar calada, depois que tu entra numa instituição, que tu tem aquele conhecimento. Como que a gente aceitou, como mulher, todo esse tempo, esse papel? Como é que a gente aceita ser humilhada?

Aí, quando tu entra numa instituição, os teus olhos, eles se abrem. Lá, eu tinha essa visão.

Da UFPA, a partir do curso, sim. A partir do curso que foi desenvolvendo, a partir das leituras, me incentivou muito a procurar **saber mais sobre a minha realidade, sobre o meu local**.

Não tinha essa admiração que eu tenho hoje. A minha intenção era o quê?

Estudar e sair de lá. Era a única intenção que eu tinha.

Não tinha essa visão que eu tenho hoje, que a minha intenção é o quê? **Estudar e voltar pra lá.**

Pra contribuir com a minha comunidade, com o ensino, que é um ensino muito precário. Mas eu não tinha essa percepção.

Ah, eu vou ficar aqui, vou estudar, vou voltar um dia. Não, jamais. O meu sonho era, olha, estudar e me mandar de lá. Era só essa realidade (A. P. S. B., Rio Meruú-açu, pesquisa de Campo, 2023).

Dessa maneira, as falas que encontramos nesse ponto permitem afirmar que há dois caminhos que precisam ser analisados com cuidado. O primeiro ponto é que há nesse amalgamar, a partir da formação no curso da LEdoC e junto à formação coletiva do território, a afirmação da identidade e o reconhecimento do seu território e as demandas que se apresentam. Reconhecer-se como parte do território, como sujeito de direito e tomar partido para que possa contribuir no desenvolvimento educativo, coletivo e na organização é a materialização da auto-organização.

As contribuições que são apontadas na LEdoC pelas jovens as aproximam da consciência de valorização da sua identidade, do seu território. Há, nesse sentido, a autoidentificação com o território ribeirinho, com o modo de vida ribeirinho, os saberes, a organização em coletivo.

Seguindo as reflexões de J. C. S. Freire (2009), a identidade nas sociedades tradicionais é tecida no território. Desse modo, o território é muito mais que um lugar, espaço geográfico, pois contempla as relações sociais, a relação dessa juventude com a natureza, com o trabalho, fortalecendo o reconhecimento da sua identidade.

Há nas narrativas uma forte referência aos fundamentos que estão presentes na LEdoC, como a intencionalidade de promover vínculos entre a formação e a produção material da vida na perspectiva da práxis. Além disso, as falas fazem referência a essa transformação de si e de sua realidade como compromisso de vida, de luta, da própria existência.

Desse modo, as falas expressam com muita propriedade que a formação no curso contribuiu para o reconhecimento de sua identidade ribeirinha, para conhecer e valorizar o seu território ribeirinho, além de sustentar a reafirmação de que precisam retornar para seus territórios para poder contribuir com eles.

Nesse cenário, sobre o reconhecimento da identidade ribeirinha, é muito importante olhar também para a matriz da LEdoC. Segundo Molina (2019, p. 208), na matriz das LEdoCs “está presente a compreensão das potencialidades no processo de formação para contribuir com a superação da alienação e avançar em direção à emancipação humana”.

Por isso, é importante ponderar que uma das principais contribuições da política pública de formação docente na LEdoC é estabelecer a concepção de ser humano, de educação e de sociedade que se pretende desenvolver, assumindo impreterivelmente em seu projeto político pedagógico a necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, “cuja centralidade das relações

sociais é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia” (Molina, 2019, p. 197).

Com certeza, o **curso trouxe muita contribuição para a minha vida enquanto mulher ribeirinha, sim**. Porque, como eu falei lá na frente, eu não sabia dar o devido **valor a minha cultura**, o que eu tenho, o que eu sou.

Apesar de ter já uma vivência muito grande em comunidade, desde pequena, atuando na comunidade, participando ativamente, mas eu não tinha, muitas das vezes, **eu não conseguia dar o devido valor pra minha comunidade, tudo que a gente tem, tudo que é rico pra nós**. Então, o curso pôde me dar um abrir nos horizontes pra mim poder **entender melhor o que é viver na comunidade, o que é ser ribeirinho, o que é valorizar o que temos e o que somos** (Rio Caripetuba, pesquisa de campo, 2024).

Nessa intenção, as contribuições para as jovens ribeirinhas pesquisadas têm sido materializadas sobretudo na compreensão e reconhecimento do lugar, do território de si e para si. As falas estão sempre acompanhadas de um sentimento de pertencimento à cultura ribeirinha e o autorreconhecimento como sujeito de direito que pode atuar sobre o território e transformá-lo.

Dentre os encaminhamentos, está presente também a possibilidade de desenvolver a atividade coletiva e reafirmar que a educação/formação é a própria vida. As jovens ribeirinhas mantêm dentro de seus territórios representatividade e compreendem a importância do trabalho coletivo e o posicionamento que assumem com a intenção de ajudar a resolver as problemáticas existentes a partir dos anseios e urgências de que necessitam.

Há nesse diálogo uma questão central: as contribuições que atravessam a vida dessas jovens são mantidas no reconhecimento dos povos das águas e florestas da Amazônia, que por muito tempo sempre estiveram silenciados, sufocados pela epistemologia eurocêntrica.

Nessa mesma linha de reflexão, Marlene Ribeiro (2009) considera a emancipação humana fundamental no que se refere aos princípios da solidariedade, da justiça e dignidade para todos. Além disso, fundamentada na visão marxista, a emancipação da sociedade se traduz na possibilidade de romper a relação contraditória entre o trabalho alienado e a propriedade privada dos meios de produção e de subsistência. A emancipação se fundamenta nos movimentos sociais como orientação filosófica que valoriza o homem em sua inteireza.

É nesse sentimento e tônica que as falas das jovens ribeirinhas se encontram, pois elas afirmam a intencionalidade da intersolidariedade, da necessidade de construir uns com os outros projetos de valorização do território, da história e da cultura de seu povo (Molina, 2019).

Seguindo as reflexões de Abreu (2017), a auto-organização estruturada na Pedagogia Socialista vislumbra a construção de um projeto educativo que possa contribuir para o projeto histórico da sociedade, que seja orientado pelos ideais comunistas. No cerne de sua intencionalidade, a auto-organização pode ser orientada a partir da definição das regras de uma brincadeira, de um jogo, da organização de um combinado pedagógico em sala de aula, da organização da regra do recreio, do uso da quadra de esporte, da definição das regras de uma leitura conjunta, de festival de leitura, de sarau literário, além de ser possível na definição de um festival de teatro, uma feira de ciências, uma intervenção na comunidade, enfim, a organização de atividades rotineiras da escola e de eventos em geral.

Com base nas falas anteriores, entendemos que a formação na LEdoC tem contribuições significativas para a vida escolar, humana e comunitária das jovens ribeirinhas, encontrando-se dentro das categorias, auto-organização, trabalho como princípio educativo, práxis social e formação humana a objetividade e reconhecimento de que se tem feito os cursos de formação no movimento contra-hegemônico. A educação a que nos referimos se faz, sem sombra de dúvidas, na perspectiva de luta de classe, pois se trata da formação/educação que tem como pressuposto o fortalecimento dos territórios, do trabalho, da terra, da identidade, da cultura e dos saberes sociais.

Segundo Molina e Caldart (2004), há nesse contexto da Educação do Campo a luta pela sua institucionalização, mas que seja ancorada na identidade do povo e território. Trata-se de uma educação do e no campo, em que o povo tenha direito ao ensino que seja resultado da materialidade das reivindicações dos processos formativos, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nesse sentido, é possível perceber que ocorre a contribuição quanto à autoidentificação dessas jovens que fortalece e é fortalecida na base das lutas, da resistência e do reconhecimento como pessoas de direito. É o processo de se identificar, se emancipar e se transformar. A formação na LEdoC tem sido o caminho proposto pelos povos do campo para os povos do campo, e isso tem sido cada vez mais próximo da realidade das jovens ribeirinhas.

A gente ia também para a **prática**. Então, por isso, eu penso que a LEdoC me proporcionou experiências que vão muito além das quatro paredes da universidade. Porque não tinha nenhum momento só de teoria, aprendia o que os autores nos diziam, mas também a gente ia para a prática, a gente ia além. Então, por isso que ela teve grande contribuição (Itapema, pesquisa de campo, 2023).

Os relatos das egressas reforçam o potencial que a alternância tem quanto à intencionalidade da territorialização, pois são momentos em que as aulas são direcionadas para o Tempo Comunidade. Nesse sentido, há o aprofundamento do aporte teórico construído durante os componentes curriculares, além de a alternância contribuir para que as egressas permaneçam no curso fortalecendo os laços nas condições materiais da produção da vida dos sujeitos educandos.

A atividade de alternância pedagógica apresenta-se como principais atividades dentro do currículo em que os sujeitos em formação vivem o campo. É certo que, muitas vezes, ocorreu que durante o curso não foram feitas as vivências em todos os territórios, o que acarretou uma proposta diferente da que está presente no PPP do curso.

A organização metodológica do curso sustenta-se a partir da proposta da Pedagogia da Alternância e da Alternância Pedagógica, tal metodologia se fundamenta na articulação das disciplinas curriculares como um momento de reflexão e fundamentação teórico-metodológico e conceitual, em que os alunos terão acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade. Ao mesmo tempo em que esses alunos terão a possibilidade de realizar a síntese teórica-conceitual a partir da reflexão acerca da sua realidade sócio-cultural. Dentro desta articulação das disciplinas alunos e professores terão a oportunidade de realizar a vivência pedagógica como um momento de engendramento dos saberes teóricos e dos saberes da experiência dos educandos que deverão fundamentar a formação do licenciado em todo o decorrer do curso (UFPA, 2016a, p. 31).

Nessa linha de compreensão, é preciso reconhecer que nas LEdoCs há diferentes intencionalidades pedagógicas relacionadas que se materializam por meio de variados tempos educativos, como a Alternância Pedagógica, que assume, segundo Silva (2019, p. 54), três dimensões como estratégia pedagógica:

Quadro 12 – Dimensões da Alternância Pedagógica

Dimensões da Alternância Pedagógica		
Formação humana: É necessário romper com as relações sociais da escola com a lógica capitalista. É preciso que os estudantes dominem toda a lógica da produção material da vida, seja no campo ou na cidade. A principal estratégia pedagógica é a construção de conhecimentos na própria dinâmica de Tempo Escola e Tempo Comunidade como tempos formativos alternados.	Relações sociopolíticas e culturais: Construir uma formação sólida na autonomia, auto-organização, para pensar novos processos de produção e novas relações humanas. Pensar o protagonismo das mulheres em seus territórios, valorizando sua cultura e reafirmando sua identidade, além da construção de valores contra-hegemônicos, principalmente de solidariedade e cooperação.	Relações de produção de conhecimento: O conhecimento é compreendido como democrático, socialmente útil. É preciso mudar a forma com que a universidade lida com a produção de conhecimento para alterar a forma com que os estudantes vão lidar com o conhecimento em sua práxis docente na educação básica.

Fonte: Barbosa (2012), Silva (2019).

Diante dessas dimensões compreende-se a Educação do Campo como campo de luta social e política para e com a transformação e transposição da realidade da classe trabalhadora camponesa. Como consequência, fortalece o protagonismo das jovens ribeirinhas em seus territórios, posto que as práticas de Alternância vislumbram e “demandam trabalhar com a realidade social e humana da diversidade de seus sujeitos históricos, considerando desde as formas de trabalho, cultura, resistência e organização para a compreensão da realidade e transformação da sociedade” (Silva, 2019, p. 55).

Outro ponto dos indicadores é que repercute conjuntamente nas falas das jovens é a práxis social, compreendida com e a partir das falas e ações no território ribeirinho. Conceitualmente, Vázquez (2011, p. 221) salienta que a práxis é atitude humana transformadora da natureza e da sociedade que se materializa no envolvimento do homem com a realidade numa relação cíclica e unitária de fazer-pensar-transformar, “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

Nesse sentido, o autor argumenta que, dependendo da matéria-prima da atividade prática, diferentes formas de práxis podem ser realizadas pelo homem. Assim, quando a ação humana se exerce mais ou menos imediatamente sobre uma matéria natural, natureza imediata ou natureza mediatizada, que serve de objeto de uma nova ação, isso é o homem exercendo sua ação: “a) o dado naturalmente, ou entes naturais; b) produtos de uma práxis anterior que se convertem, por sua vez, em

matéria de uma nova práxis; c) o próprio humano, trata-se da sociedade como matéria ou objeto” (Vázquez, 2011, p. 228).

A práxis social presente na relação entre formação na LEdoC e seus territórios resulta principalmente no exercício que se faz na compreensão da relação sujeito e objeto que as jovens ribeirinhas atuam sobre si mesmas. Trata-se da práxis social que compreende todas as ações humanas que visam propiciar a transformação das jovens ribeirinhas como seres sociais, mudando tanto as relações econômicas quanto as políticas e sociais, de modo a buscar sua emancipação e tomando por objeto não o homem enquanto indivíduo isolado, mas sim

[...] grupos ou classes sociais, e inclusive a sociedade inteira, [...] [pois] a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política (Vázquez (2011, p. 232).

A práxis social pressupõe atividade humana intencionalmente direcionada para a transformação da sociedade, é a atividade que leva à organização e à direção da sociedade ou mesmo à realização de certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa práxis é justamente a atividade política, e a práxis social é a atividade de grupos, de coletividade.

Em síntese, a práxis social está presente na organização que as jovens ribeirinhas assumem com o objetivo de fortalecimento político e de identidade em seus territórios, a tomada de consciência que existe nessa relação da formação com seus pares. E a partir da formação da LEdoC assumem, portanto, a luta consciente, organizada e dirigida de que fala Vázquez (2011).

É o que se observa, por exemplo, na fala do jovem ribeirinha da Ilha do Capim, quando detalha as ações que exerce no seu território para a defesa, formação e transformação de sua comunidade:

Mas eu digo que eu vivi muito bem assim o curso de Educação do Campo, porque eu pude aproveitar o máximo que a Universidade me ofereceu em vários âmbitos, por exemplo, eu nunca podia acumular bolsa permanência com bolsa de iniciação científica, eu tinha que escolher ou uma ou outra. Então, eu sempre optei por bolsa de Iniciação científica. Eu largava de mão e aí eu era um diferencial dentro da minha turma, eu assumia a liderança de estudantes, de centro acadêmico, ia para reunião, organizava Congresso, íamos para fora participar de outros eventos Brasília, Salvador. Da organização Nacional dos estudantes. Então, todos esses movimento eu acabava me envolvendo e isso fez com que eu crescesse e amadurecesse também né. Entendesse mais um pouco desse meio acadêmico que

acaba também sendo um meio de resistência [né], porque a gente acaba tendo que lutar pelos nossos direitos dentro da Universidade e ali foi um outro espaço que eu fui constituindo de resistência de luta, mas que eu tive a base na minha comunidade e ali eu pude me juntar com os outros colegas que também tem a mesma base que eu, isso fortaleceu esse processo dentro da graduação.

[...] Eu acho que a gente tem esse movimento desde criancinha ...a gente acompanhar os pais em tudo, desde pequenininho, é reunião, é formação, a gente tá acompanhando ali, então nasceu muito disso né, e aí quando a gente tá grande, já está dentro do movimento, tá assumindo compromisso e tal. Dentro da minha comunidade eu já fui coordenadora de jovens, muito jovem praticamente adolescente, já fui catequista, já fui coordenadora de liturgia, só não já fui coordenadora da comunidade, porque eu não quis (risos) mas se dependesse deles eu já tinha sido isso. É, mas eu acho que cresce muito ligado a essa questão da família também que vem dessas bases de luta, então a gente acaba tendo ali nesse meio, querendo ou não aprendendo junto, aprendendo a levantar as mesmas bandeiras de luta, e se engajando, a intenção é se engajar cada vez mais assim, quando a gente dá, a gente já estar em outros movimentos para além daqueles que os pais faziam parte, a gente acaba também levantando outras bandeiras e eu acho que é muito **assim dessa questão familiar e principalmente comunitária de tá ali convivendo com todo mundo...** (G. A., Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2022).

Nesse particular, a manifestação da práxis social, a política pressupõe “organização sociopolítica real de seus membros” (Vázquez, 2011, p. 200), desempenhando, nesse sentido, importante papel para a afirmação da identidade, da cultura e do território de pertencimento dessa fração de classe, atuando como elementos estruturantes dessa organização. Em termos empíricos, por exemplo, as jovens ribeirinhas em seus territórios, envolvidas em sua realidade político-social, produzem atividades práticas que são resultado da sua formação com os movimentos sociais e com a LEdoC. Tal formação social influencia a auto-organização em termos políticos, relacionais, organizacionais, conjunturais, atitudinais, que são responsáveis pela implementação e fortalecimento de sua formação como movimento social, como organização em comunidade e cooperativas de mulheres, atividade de enfrentamento aos projetos da Cargill, como a frente do movimento Grito das Águas, movimento da Caritas, de associações ribeirinhas, tendo na própria práxis social elementos estruturantes da organização e por ela também estruturados e elaborados.

No exercício do trabalho e nas análises das falas, significa que, ao mesmo tempo que a formação no território com os movimentos sociais otimizam a organização dos sujeitos ribeirinhos, a formação da LEdoC maximiza a transformação da “organização e direção da sociedade”, realizando “certas mudanças mediante a

atividade do Estado” (Vázquez, 2011, p. 232-233). Trata-se, então, de conceber a práxis social como forma de instrução, organização e coletividade que correspondam aos interesses das classes sociais, em que cada situação concreta realizada é condicionada pelas possibilidades objetivas presentes na própria realidade. Portanto, é possível compreender que a práxis social está presente tanto no processo de organização do curso, como nos movimentos de base nos territórios de que as jovens ribeirinhas fazem parte.

Nesse cenário, a afirmação da identidade nas falas das ribeirinhas tem elementos não exclusivos da condição de luta e organização, mas tem servido e demarcado instrumentos para mediar os interesses imediatos de luta, resistência, emancipação e formação das jovens ribeirinhas e de seus pares.

Ao estarem em contato com essa formação que demarca a luta de classes, as ribeirinhas em suas comunidades também estão se fortalecendo como fração de classe: “essa atividade prática [...] de diversas modalidades, asseguram diversos atos orientados para sua transformação como ser social e, por isso, destinado a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais” (Vazquez, 2011, p. 232)

Conforme observa Rodrigues (2016, p. 65),

Isso não significa, entretanto, que se fique tão somente no plano da consciência, mas, pelo contrário, a consciência da organização da classe trabalhadora e sua materialização é já um passo para outra configuração estrutural na sociedade, porque direciona os trabalhadores para o embate, a contradição, a disputa de classe. Trata-se, então, de um movimento em oposição à realidade instaurada pela lógica do capital, porque coloca os trabalhadores em estado de atividade criadora, buscando condições para superar os imperativos cotidianamente impostos dessa lógica.

Desse modo, essa auto-organização tanto nos territórios quanto nos cursos de formação da LEdoC tem contribuído para o fortalecimento da classe em si e para si de que as jovens fazem parte, ainda que não seja uma prática frequente, mas conscientemente elas têm constituído atividades práticas que revelam o grau de importância da formação na LEdoC e dos próprios movimentos sociais dos quais participam, para dirigirem a luta conscientes consigo e com seus pares. O “homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si mesmo” (Vázquez, 2011, p. 234).

Nesse contexto, Molina (2019, p. 198), ao refletir sobre a base da matriz formativa das Licenciaturas Educação do Campo e tomando como base os diferentes projetos de campo em disputa e de desenvolvimento, afirma que

A educação do Campo como práxis social é instituída e instituinte do projeto de campo proposto por esse coletivo organizados, fundamentada na organização da agricultura a partir da agroecologia, tendo como foco a promoção da soberania alimentar.

As construções coletivas realizadas com pessoas/territórios na Amazônia Tocantina devem contribuir para formar crianças, jovens e adultos camponeses como lutadores e construtores do futuro para o bem comum, para a emancipação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas (Pistrak, 2009). Assim tem sido o exercício da pesquisa e da materialização de uma vida que se aproxima muito mais da realidade do que de teorias, quando nos aproximamos da materialidade da vida e suas relações, quando o exercício é fazer o bem para o coletivo, viver em coletivo e ensinar/aprender com o coletivo.

Nesse sentido, a pesquisa da tese e o encontro com os territórios (lugares, pessoas, identidades, saberes, cultura, vida, alimento, pertencimento) têm sido um grande aprendizado, transformação, generosidade e gratidão às ilhas do território do Baixo Tocantins.

Em que pese o segundo indicador da matriz curricular das LEdoCs também presente nas narrativas das jovens, a matriz ampliada tem como objetivo a formação por área de conhecimento, com a intencionalidade de orientar novos espaços curriculares, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo. Essa organização é feita a partir de quatro áreas curriculares: Linguagens, Literatura e Artes ; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

Segundo Molina (2019), o objetivo da formação docente multidisciplinar é estabelecer possibilidades de ampliação da oferta dos níveis de escolarização nos territórios rurais.

A formação por área de conhecimento propõe a organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares a partir de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si, tendo como base problemas concretos da realidade (Molina, 2019, p. 200).

Pensar a formação ampliada é pensar na constituição de uma educação que não se limita ao espaço da sala de aula. Essa concepção demarca a perspectiva contra-hegemônica de educação. Nessa mesma linha de compreensão, Pereira (2020, p. 164), em sua tese de doutorado, enfatiza que essa proposta de formação é oposta ao escolacentrismo, legítima, “como princípio, a dimensão educativa da práxis social; o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral dos sujeitos”.

Isso demonstra que o movimento que precisa ser feito é a busca pela superação da forma escolar que fragmenta a relação sujeito e objeto, sujeito e vida, sujeitos ribeirinhos, quilombolas, pescadores, assentados, etc., de sua realidade, da materialidade da vida, do trabalho coletivo. Por isso, Caldart (2010b) enfatiza que a formação que se limita à atuação no interior da escola não corresponde aos anseios dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. A verdade é que esses sujeitos precisam de uma concepção formativa que, além de atuar nas escolas, possa fortalecer a luta em sua inteireza com todos os sujeitos que dela façam parte.

Sabemos que a educação que é apresentada para os filhos e filhas de trabalhadores é tida como “dose homeopática”, destinada às camadas populares que devem seguir a lógica de pequenas doses de conhecimento, estrutura escolar, escola e professores (Martins, 2013, p. 110).

Por isso, é importante compreendermos os projetos em disputa para a formação de professores(as). Orso (2013) afirma que para compreender a educação é preciso que compreendamos a sociedade, pois no contexto sócio-histórico da humanidade a educação se molda em cada tempo e espaço para atender aos próprios interesses da sociedade naquele dado momento, ou mesmo

[...] a educação tende a refletir a sociedade que a produz, pois, expressa o nível de compreensão dos que a fazem, permitida pela sociedade de cada época, de acordo com a etapa de desenvolvimento e das relações sociais (Orso, 2013, p. 51).

A emancipação só é possível quando há a organização entre os oprimidos, quando há a coletividade e, nesse ponto, a matriz formativa da LEdoC faz referência ao conjunto da atividade de alternância dentro da matriz curricular no curso – este ponto tem sido possível.

Essa emancipação consiste em romper com a alienação do trabalho e devolver a autoria do mundo e da produção para aqueles que efetivamente produzem, com suas mãos e suas mentes, os bens, os conhecimentos, as artes e os serviços dos quais todos e todas necessitamos para uma vida digna (Ribeiro, 2009, p. 304).

Pereira (2019) argumenta que é urgente pensar a transformação da forma escolar com o objetivo de vincular a educação ao compromisso com o desenvolvimento da consciência de classe e à construção coletiva da consciência revolucionária.

Nesse sentido, buscar romper com processos de formação humana fragmentados é a urgência desse curso formativo para as jovens ribeirinhas do Baixo Tocantins. O que

vemos efetivamente são cursos de formação aligeirados, fragmentados e totalmente desalinhados da realidade dos sujeitos do campo, assim como tem sido o processo formativo no SOME nas escolas ribeirinhas da Amazônia Tocantina.

Segundo Molina (2019), a transformação da forma escolar presente no Projeto Político Pedagógico das LEdoCs tem a intencionalidade de preparar o educador que seja capaz de reconhecer e promover a articulação entre escola do campo e comunidades camponesas, entre escola e vida, entre escola e território, entre estudo e produção material da vida.

É com essa intencionalidade que as falas das ribeirinhas demarcam exatamente essa relação e sua formação – olha para si e pode compreender quem é, de onde faz parte e quais as demandas possíveis dos territórios com as quais é possível contribuir.

Nesse contexto, a matriz curricular das LEdoCs já explicita os indicadores do processo formativo: a) redefinição das funções sociais da escola: base da matriz formativa das LEdoCs; b) matriz ampliada de formação que parte das especificidades dos sujeitos a educar; c) ressignificação da relação entre educação básica e educação superior, e da formação inicial e continuada; d) relação teoria-prática que orienta a matriz formativa das LEdoCs (Molina, 2017).

Sobre o primeiro indicador, cabe o registro de que as LEdoCs são planejadas considerando a luta de classes no campo brasileiro, assumindo posicionamento em defesa da educação como direito e bem público social.

Por isso, nesse ponto a aproximação com os territórios como espaços de reconhecimento e pertencimento das jovens ribeirinhas ganha importância nesse processo formativo, indo ao encontro daquilo que defende a matriz curricular do curso, vislumbrando a defesa do aprendizado dos camponeses e camponesas da organização e resistência para poder continuar existindo e trabalhando de acordo com o que são, camponeses (Molina, 2019).

Nesse amalgamar, Santos (2020, p. 141) faz a seguinte reflexão:

Romper com esse processo de conformação da cultura e da identidade hegemônica é um desafio posto também para a escola do campo na Amazônia, que, em certa medida, por meio do currículo, tem negado os saberes dos povos tradicionais dessa região, havendo uma certa naturalidade no aprendizado dos conteúdos escolares pré-estabelecidos.

Além disso, tem-se como objetivo para a formação das jovens ribeirinhas que elas saibam articular as lutas cotidianas enfrentadas em seus territórios ou em outros espaços de pertencimento campesino, decorrentes das intensas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, como o movimento do Grito das Águas, que também está sendo organizado por uma jovem ribeirinha egressa da LEdoC da Ilha do Capim³⁴, o que será apresentado no próximo tópico.

3.1.1 Formação e resistências coletivas: De qual resistência falamos? Qual práxis discutimos?

Por muito tempo, os sujeitos do campo foram considerados sem territórios, sem terra, sem teto, sem casa, sem educação, sem alma e sem vida. A Educação do/no Campo é um território em constante conflito de interesses que ameaça fechar as portas e oportunidades para os sujeitos do campo e ampliar as possibilidades de o capital se instalar e transformar o modo de vida camponês com a expulsão. Por isso, demarcar de que campo estamos falando é a base para se construir uma tese para identificar qual epistemologia seguimos e desejamos construir (Arroyo, 2020).

A pesquisa da tese e encontro com os territórios – lugares, pessoas, identidade, saberes – têm sido um grande aprendizado. Transformação, generosidade, disposição, semear a terra, cuidar dos rios e de tudo o que nele é vida. O IV Encontro das Águas, com as vozes de sujeitos que lutam pelo seu lugar – “foi a luta pela vida que nos trouxe até aqui” e “vidas ribeirinhas importam” –, representa a luta dos povos das águas pela vida. Lutam contra projetos devastadores que se instalam na Amazônia Paraense, bem como em toda a Amazônia. Lutam contra a Cargill, que tenta construir um porto e expulsar milhares de pessoas dos territórios onde vivem e sobrevivem, onde pescam, onde moram e são felizes. Por isso e por outros tantos motivos, dizemos: Fora Cargill!

As Amazônias vêm sofrendo nos últimos anos com forte presença do capital estrangeiro cercando cada vez mais nossos territórios, em especial a Amazônia Paraense, segunda a pesquisadora Luciana Gatti (2023). No território Amazônida, é possível que não esteja mais “compensando o estrago humano”, e isso está relacionado à forma como a floresta está entrando em colapso, diminuindo a sua capacidade de absorção do gás carbônico emitido pela ação humana.

² Sobre esse estudo, ver o artigo “Educação superior do campo, juventude ribeirinha e práxis na Amazônia Paraense: a promoção da auto-organização das egressas em seus territórios” (Aviz; Molina 2023).

Observando a linha de seus estudos entre 2019 e 2020, os efeitos do desmatamento desordenado nos primeiros anos do governo bolsonarista registrou no clima o pior El Niño, efeito que ocorre a partir da emissão de gases que chegaram muito perto entre 2015 e 2016. O superaquecimento das águas do oceano Pacífico causa seca e redução das chuvas no norte do Brasil, ocasionando a propagação de focos de incêndios na mata (Gatti, 2023).

Desse modo, a primeira inserção no campo de pesquisa ocorreu no período de 21 a 24 de março de 2023, marcado pelo encontro com outras professoras e pesquisadoras da Universidade de Brasília, da Universidade Federal do Pará e com a comunidade da Ilha do Capim. Naquele período, ocorreu nos dias 23 e 24 o I Círculo de Diálogos Interculturais, no qual tivemos como programação o diagnóstico participativo, rodas de conversa, trilhas pedagógicas e uma oficina pedagógica, em um sentirpensar³⁵ coletivo.

Essa primeira fase de planejamento do Circuito também faz parte do desenvolvimento da pesquisa de mestrado da Ilha do Capim³⁶. A egressa cursava mestrado no Programa de Pós-graduação em Sustentabilidade Junto aos Povos e Territórios Tradicionais – PPG-PCTs. Sua pesquisa teve como objetivo analisar a luta pelo direito à educação no território tradicional da Ilha do Capim, promovendo espaços colaborativos para a incorporação das práticas e saberes locais no currículo, visando fortalecer a identidade, o modo de vida e a resistência ribeirinha.

⁴ Termo utilizado pela egressa para identificar sua pesquisa de mestrado numa perspectiva epistemológica decolonial, orientada pela professora Dr^a Ana Tereza Reis, cabocla e ribeirinha da Amazônia Paraense. A egressa da Ilha do Capim concluiu sua pesquisa de mestrado em dezembro de 2024.

⁵ Optou-se pela Identificação do nome do território para tratar dos dados das egressas ribeirinhas da LEdoC/Abaetetuba, Pará.

19 a 22 de Março Ilha do Capim/Abaetetuba-PA

III CÍRCULO DE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

*"Educação Territorial. Saberes Tradicionais e
Re - existências na Amazônia"*

ILHA DO CAPIM

III MOSTRA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E IV CÍRCULO DE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

SABERES ANCESTRAIS DA PESCA ARTESANAL

Guardiões e Guardiãs do Saber em Defesa do Bem-Viver

20 DE SETEMBRO DE 2024

7H15 - CENTRO COMUNITÁRIO SANTO ANTÔNIO - ILHA DO CAPIM - ABAETUBA - PA

Com esse propósito a organização do trabalho coletivo, a gestão e auto-organização para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a construção do currículo ribeirinho foram pensadas e materializadas com os(as) professores(as) da Escola da Ilha Padre Pio, junto com a comunidade e mais professores(as) da escola da ilha, da UnB – Universidade de Brasília, MESPT – Mestrado em Sustentabilidade Junto aos Povos e Territórios Tradicionais, GPDES – Grupo de Pesquisa, Educação, Saberes e Decolonialidades, ambos da UnB; IFB – Instituto Federal de Brasília, PPGLC – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagem e Cultura da UNAMA – Universidade da Amazônia, UEPA – Universidade do Estado do Pará, UFPA – Universidade Federal do Pará, através do ELOSS – Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação, Integração Internacional e Diversidade na Latitude Sul e do Projeto de Extensão DJUMBAI: Educação Popular Antirracista e Cooperação Solidária Amazônia & África, ambos vinculados à FADECAM – Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo; LASTRO – Laboratório de Avaliação, Sistema, Trabalho e Regulação Docente, vinculado à FAECS – Faculdade de Educação e Ciências Sociais, ambas Faculdades do Campus Universitário da UFPA de Abaetetuba, além da Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África, liderada pela UFPA e UEPA (Azevedo, 2022).

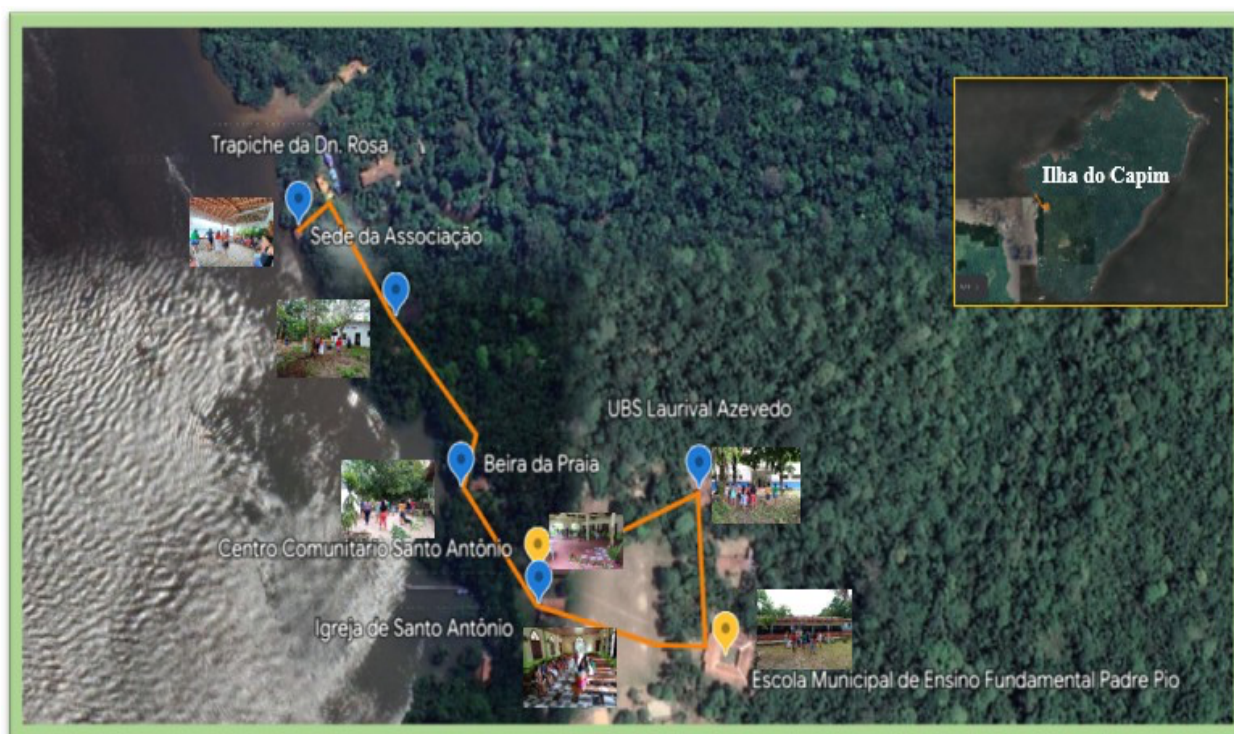
Assim, esta pesquisa nasce a partir dos diálogos e escutas, de um *sentipensar* coletivo, que tem movimentado diferentes dimensões e interlocutores/as (comunitárias/os, professores/as, associação, lideranças de movimentos sociais, nossas/os mestras/es dos conhecimentos tradicionais e redes de apoio) (Azevedo, 2022, p. 6).

Nesse momento, participamos das atividades do I, II e III Círculos na Ilha do Capim, colaborando com a organização do ciclo de debates, rodas de conversa, registros fotográficos, além de momento afetoso com todos os que estavam participando das atividades. Seguindo as reflexões de Azevedo (2022), na Ilha do Capim está implantado o Projeto de Assentamento Agroextrativista – PAE Santo Antônio II, localizado no município de Abaetetuba, Pará. Com uma área territorial de 1.253 Km², forma uma comunidade ribeirinha de aproximadamente 189 famílias que habitam esse território há mais de 250 anos.

No I Círculo, ocorreram atividades realizadas em diferentes momentos com a intencionalidade de construir estratégias e instrumento metodológicos que resultaram em: desenvolvimento do mapa de pertencimento e diagnóstico participativo para *sentipensar* a incorporação dos saberes ribeirinhos no currículo.

Os registros que seguem são momentos do trabalho coletivo com professores/professoras da Escola Padre Pio e a comunidade local. Realizamos atividades pautadas no método FOFA³⁷, que foram delineadas por questões orientadas, discutidas e pensadas em quatro grupos de trabalho – professores, estudantes, pescadores, extrativistas, representantes da Associação Partilhar e comunitários. Com isso, foi possível garantir que esses sujeitos envolvidos colaborassem com suas percepções para o *sentipensar* de estratégias viáveis para a construção de uma educação territorializada. No segundo dia do Circuito, foi realizada a trilha pedagógica para reconhecimento das territorialidades, das práticas e saberes ribeirinhos. Essa metodologia permitiu a aproximação com as memórias coletivas de processos históricos a partir das vivências, lutas e r-existências no território. O Mapa 3 mostra os locais da comunidade que fizeram parte do percurso.

Figura 22 – Mapa do território da ilha do Capim



Fonte: Azevedo, 2023.

³⁷ O nome é um acrônimo para Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças, também conhecido como análise FOFA ou análise SWOT (Strenghts, Weaknesses, Opportunities and Threats) (SEBRAE, 2024).

As imagens seguintes referem-se aos momentos do I Círculo:

Figura 23 – Circuito formativo na ilha do Capim



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

A observação participante foi crucial para chegarmos à compreensão de que a materialização de um outro projeto de sociedade, através da educação e formação na LEdoC, só é possível quando materializado no coletivo, quando as paredes dos espaços do saber forem decompostas e, assim, associadas às demandas, vozes, saberes, cultura dos povos que fazem parte dela. Só é possível a práxis quando o caminho e o exercício da mudança ocorrem com sujeitos que acreditam e lutam por um outro mundo possível e a educação é assumida como centralidade desse processo, com a intencionalidade que se efetiva com os territórios em sua diversidade.

Podemos inferir que essa aproximação nos fez repensar o caminho da pesquisa e como ela poderia trazer contribuições também para as jovens ribeirinhas, sujeitos da pesquisa.

Essa inserção nos aproximou da realidade da vida ribeirinha, atravessamos a Baía do Rio Capim e no dia 22 de março de 2023 pudemos construir um movimento coletivo em prol da luta a favor da vida, do alimento, do território, da história, das culturas de mais de 63 territórios que fazem parte do Baixo Tocantins. Esse foi um

encontro na materialidade que nos possibilitou compreender no chão do território quais as lutas que atravessam essas vidas. Por isso, mergulhar e ir ao encontro das águas, da flora e da floresta nos provocou esse desassossego.

O Encontro das Águas despertou o desejo sincero de continuar e acreditar que cada escuta, cada entrevista, cada momento dedicado à escrita da tese nos deixaria mais perto daquilo em que acreditamos: o conhecimento científico só é digno de ser construído a partir de uma perspectiva de transformação social, de escuta sensível dos sujeitos que sempre tiveram suas vozes oprimidas, desvalorizadas e muitas vezes perseguidas. Que as vozes e histórias dos povos do campo, das águas e das florestas que estiveram por tanto tempo cerceadas, sejam valorizadas, sejam ecoadas, sejam respeitadas. Nesse sentido, é que fomos nos aproximando cada vez mais da empiria para, enfim, chegar à catarse.

No dia 22 de março na Ilha do Xingu, no porto Igarapé Areia, comunidade São José Vilar, ocorreu o IV Grito das Águas, com o tema “Água sagrada é direito, não mercadoria”, reunindo cerca de 500 pessoas de 42 comunidades das ilhas de Abaetetuba/PA. O encontro de tantos representantes comunitários, mulheres, homens e crianças, jovens, adultos e idosos denunciou as ameaças que essas comunidades vêm sofrendo em seus territórios, em especial pela Cargill S.A., como mencionamos anteriormente. Esse projeto avança na ocupação dos rios e modifica violentamente o modo de vida dessas populações, modifica os espaços de onde retiram seus alimentos, a pesca, a caça, isto é, todo o seu sustento (Malheiro *et. al.*, 2021).

Nos anos recentes, o projeto Terminal Portuário de Uso Privado, que a multinacional norte-americana Cargill pretende construir às margens do rio Tocantins, tem se configurado como a principal ameaça às populações ribeirinhas e quilombolas das 63 comunidades das Ilhas de Abaetetuba. A desapropriação de uma grande área de terra pública - aproximadamente 356 hectares - para a construção de um empreendimento privado representa um duro golpe aos direitos dessa população, notadamente ao direito à consulta livre e informada que permite que ela se manifeste sobre possíveis impactos a sua sobrevivência e aos seus modos de vida (Azevedo, 2022, p. 13).

O ir e vir da pesquisa ajudou a nos constituir como ser humano, profissional e pesquisadora. Essa foi uma parte da materialização provocada no momento do contato direto com a pesquisa de campo. As atividades dos circuitos formativos também trouxeram contribuições que nos aproximaram da Ilha do Capim e dos sujeitos que dela fazem parte.

O IV Grito das Águas foi um movimento organizado pelas comunidades e representações institucionais, como a Cáritas Rainha da Paz, entidade membro da Cáritas Brasileira Regional II, o Movimento dos Ribeirinhos Ilhas e Várzeas de Abaetetuba – MORIVA, a Comissão Pastoral da Terra – CPT Guajarina³⁸, a Colônia de Pescadores Z-14, a Comissão Diocesana e Ribeirinha de Enfrentamento aos Grandes Projetos e a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE. Esse encontro só foi possível de ser vivenciado, porque a jovem ribeirinha da Ilha do Capim participou diretamente de sua organização, junto com os moradores ribeirinhos da Ilha do Capim e Xingu.

Figura 24 – Frente de resistência Grito das Águas



Fonte: pesquisa de campo, III e IV Grito das Águas, 2023-2024.

Os movimentos sociais têm se mobilizado amplamente na defesa dos territórios tradicionais, sendo o Grito das Águas uma das principais expressões que marcam a luta e resistência ribeirinhas: “nossa resistência é que mantém nossa existência”, é a síntese da luta de classes existente neste território. Segundo Osmana Dias Gonçalves, mulher ribeirinha, na produção “Marés das rebeldias em Abaetetuba: dos rios da existência à resistência dos territórios na Amazônia Paraense, Baixo Tocantins” (Gonçalves *et al.*, 2019), o bioma da Amazônia Tocantina é marcado historicamente por perdas, danos e conflitos, tecido em processos econômicos, expansão do mercado (circuito produtivo e financeiro) e integração da Amazônia. Essas relações sempre

³⁸ Grande parte desse movimento colaborou para a conquista da UFPA, Campus Abaetetuba.

foram estabelecidas diante das negações, por se tratar de projetos de colonialidade, despossessão, violências e violações de direitos dos povos originários.

[...] quando essas empresas se instalam em um território elas mudam a perspectiva educacional do território, elas mudam a linguagem que existe no território, mudam as músicas, a alimentação do território muda, isso sem considerar quando a gente perde o território e quando não se perde de imediato, aos poucos isso vai fragilizando a identidade (Azevedo, 2022).

Nessa imersão da pesquisa de campo e participação no profundo e necessário encontro das águas, é possível afirmar o quanto esses sujeitos estão envolvidos e lutando pelo direito à vida, à comida, à água. É por meio da materialização da auto-organização, compreendida como organicidade coletiva desses sujeitos, que ocorre o fortalecimento do movimento de resistência coletiva de determinado grupo social. Essas lutas e resistências se situam num campo de valorização e defesa dessa forma de vivências, formas culturais e originárias para as construções emancipatórias.

A egressa ribeirinha da Ilha do Capim, que é uma das principais protagonistas nesse movimento, participa ativamente das atividades formativas, além de proporcionar e direcionar sua pesquisa de mestrado para construir o currículo ribeirinho para a escola da comunidade, objetivando posicionamento de resistência para outras escolas também das ilhas. Somente a materialização do trabalho coletivo é possível para transformar pequenas ações em grandes transformações sociais, e assim tem sido nos territórios das ilhas do Baixo Tocantins.

Pistrak (2009) acentua que a auto-organização sem a existência do coletivo é um projeto que nasce morto, isto é, não pode existir projeto de escola e formação de educadores e educadoras sem que exista a valorização e intensificação do trabalho e organização coletiva. A auto-organização vislumbra dentro da composição curricular e pedagógica das LEdoCs o fio condutor para a tomada de consciência dos coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam e se reconhecem no processo formativo de sujeitos de direito.

Conforme argumentam Silva, Ravena e Ferreira (2022, p. 7),

As comunidades tradicionais de Abaetetuba estão organizadas e engajadas na luta pelos direitos comuns, como recursos naturais, água, território, manutenção da vida, saberes e práticas coletivas enraizadas nos seus modos de existência social. O movimento social local, formado por pescadores, extrativistas, açaicultores, carpinteiros, lavradores, artesãos, marítimos, ribeirinhos, constituem uma somatória de categorias sociais, não apenas luta de resistência ao poder da empresa.

É nessa realidade de luta, resistência, trabalho, educação, auto-organização e práxis que a jovem ribeirinha egressa da LEdoC está inserida, e sua atuação tem se dado desde muito jovem nos movimentos sociais, nas formações da Comunidade Eclesial de Base, com sua formação e pertencimento reforçados na LEdoC e agora no Mestrado da UnB. Sua identidade como ribeirinha tem contribuído na organização das lutas e na melhoria da educação, política e formação de sua comunidade. Ela tem um protagonismo essencial na sua comunidade, sua auto-organização tem sido baseada e construída através de pesquisa, formação na comunidade para melhorar a vida de todos, como é possível ser reafirmado na seguinte narrativa:

Eu cresci dentro de uma comunidade tradicional, dentro de uma família tradicional. Minha principal base é a comunidade Eclesial de Base, que foi ali dentro que eu cresci, que eu me formei, que eu comecei a participar dos movimentos, (é) das pastorais, então desde muito cedo, por conta da minha família eu fui engajada dentro desses processos. É, mas para mim auto identificar como ribeirinha, por exemplo, eu só vim ter a, talvez, não sei se chamaria de consciência, mas de me apropriar mesmo disso, quando eu entrei dentro da Universidade e não foi um processo muito fácil, porque quando eu entrei na Universidade o Curso de Educação do Campo, ele tem um olhar, assim, diferenciado, principalmente dos outros cursos quando olham. [...] aí eu passei a entender que era importante eu me auto afirmar como ribeirinha, como pertencente a uma comunidade tradicional e isso foi se tornando importante nesse processo para mim. Mas eu só fui assim, passar não a valorizar, mas a me auto afirmar mais ainda quando eu cheguei no mestrado e que ali eu vi o quanto era importante eu defender essa minha identidade, que é a identidade também da minha comunidade (G. A., Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2023).

É nesse movimento que é necessário destacar o projeto que se apresenta articulado às questões de luta de classes para garantir uma outra forma escolar que esteja ancorada a um projeto educativo que seja organizado e pensado pela classe trabalhadora, pelos movimentos sociais, as lutas correspondentes ao compromisso de uma nova sociedade, uma nova hegemonia. Toda práxis é atividade, mas atividade intencional, pois pauta-se no trabalho, ação e transformação do sujeito e do meio (Vázquez, 2011).

Nesse espaço de lutas da organização coletiva, a práxis torna-se a perspectiva da construção de uma nova forma escolar na qual se busca formar educadores e educadoras capazes de constituir em sua prática pedagógica a articulação entre escola e comunidades camponesas, entre a escola e a vida, isto é, entre a escola e o trabalho, entre estudo e a produção material da vida.

Araújo, Rodrigues e Silva (2014) entendem que a práxis requer, antes de tudo, uma atitude intencional diante da proposta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, com a apropriação do conhecimento como resultante de ações didáticas em torno da unidade teoria-prática e em que as verdades resultem da imersão dos sujeitos no trato com a realidade compreendida em sua totalidade. Concordando com os autores e observando o processo de auto-organização da mencionada egressa da LEdoC, os ribeirinhos e ribeirinhas desenvolvem prática social, cultural, educativa, ambiental e econômica cruciais para sua sobrevivência e existência. São intelectuais orgânicos³⁹ que se organizam e se comunicam pelos interesses e anseios coletivos. O IV Grito das Águas em Abaetetuba, do povo, da natureza e de tudo o que constitui o território ribeirinho representa com toda a sua grandeza e diversidade as vidas que sob ameaça dos grandes empreendimentos da empresa Cargill se unem, se organizam e lutam. Segundo Santos (2020, p. 175),

O entendimento sobre a importância do curso também é percebido entre alguns educandos das turmas dos anos seguintes, pois dependendo do grau de envolvimento do candidato com o território camponês e com os Movimentos Sociais, ao que se soma sua sensação de pertencimento, ele também tinha bem definido o que era o curso.

Nesse sentido, é possível destacar caminhos na formação de educadoras no interior da Amazônia, nas instituições federais, na sociedade capitalista que não seja alienante, isto é, que não seja reprodutora da ordem vigente, mas sim questione a forma escolar atual, questione a sociedade, os grandes projetos que têm sido cada vez mais presentes na Amazônia Tocantina. E que o trabalho seja contextualizado em seus saberes e conhecimentos historicamente constituídos em que seja possível ultrapassar a formação fragmentada da classe trabalhadora nas escolas públicas do campo e, assim, materializar a formação de professores para além do capital.

A garantia de espaços escolares dignos, merenda de qualidade, contratação de professores e transporte escolar, entre outros elementos, seguem sendo bandeiras de luta, mas pensar uma educação que seja movida e entrelaçada com a vida e suas dinâmicas históricas, sociais, culturais e políticas dos territórios é urgente. É nesse sentido que acreditamos que a educação deve assumir um papel estruturante da luta para continuarmos existindo, assim como nossos antepassados fizeram para que hoje pudéssemos olhar para tudo isso e compreender a importância da educação (Azevedo, 2022, p. 14).

³⁹ O termo orgânico para Gramsci se refere ao sentido vital do intelectual, que está relacionado às classes fundamentais de um determinado modo de vida social, em que tem sido desenvolvido o intelectual orgânico em cada espaço na estrutura ou superestrutura (Gramsci, 2001).

O segundo momento de inserção no território da Ilha do Capim ocorreu no II Círculo de Diálogos Interculturais, que ocorreu de 2 a 8 de setembro de 2023. Esse encontro teve o objetivo de definir os fundamentos da educação ribeirinha, que foram objetivados para a construção e implementação do currículo ribeirinho.

[...] a oralidade como matriz; o território como espaço pedagógico, adequar as temporalidades da educação ribeirinha às temporalidades do mundo ribeirinho; os saberes ribeirinhos são pontos de partida para o ensino significativo dos conhecimentos; a educação escolar ribeirinha deve favorecer as identidades, os modos de vida e o pertencimento ao território; sociedades ribeirinhas: ribeirinhos humanos e não humanos (Azevedo, 2022, p. 36).

Nesse momento, foi possível analisar a integração entre as crianças e a comunidade e foi muito interessante participar também da oficina de teatros, musicalização, pinturas, etc. É importante ressaltar que no intervalo dos circuitos outras atividades também estavam acontecendo no território, tais como: apresentação da sistematização dos resultados do primeiro diagnóstico participativo; cafés com histórias (com lideranças mais velhas, protagonistas dos movimentos de luta por educação); levantamento documental (cartas, fotografias, jornais, entre outros) em acervos comunitários e individuais; diálogos com a coordenação de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba – SEMEC (Azevedo, 2022).

O III Circuito Cartografias dos Saberes Ribeirinhos teve como objetivo mapear os saberes, seus tempos e espaços, os mestres(as) detentores(as). Esse momento ocorreu de 19 a 22 de março de 2024, junto com os(as) professores(as) da UnB e a comunidade. Vale citar algumas atividades que foram realizadas nesse período: oficinas de artes plásticas com as crianças da Escola Padre Pio; oficinas de música por e para a comunidade, resultando numa música para compor o V Grito das Águas, além de palestras com o tema “Circuito de Incidências Políticas e Análise de Conjuntura: Amazônia, crise climática e desigualdades”, com o professor Roberto Menezes (UnB), com Daniela Araújo (Associação dos Agroextrativistas, Pescadores e Artesãos de Pirocaba), Dil Maiko Freitas (Movimento Social da Comunidade do Igarapé Vilar), Renata Lobato (CEB São Pedro, Agente Popular rio Caratateua/Ilha do Capim) e Hueliton Azevedo (Presidente da Associação Partilhar da Ilha do Capim). Além disso, participamos do V Grito das Águas no dia 22 de março de 2024, “Água e mudanças climáticas”, realizado pela Cáritas.

O IV Circuito, tecendo o currículo ribeirinho com o objetivo de construir estratégias pedagógicas para a valorização e incorporação desses saberes nas

práticas pedagógicas, ocorreu no dia 20 de setembro de 2024, com o título “Saberes ancestrais da pesca artesanal”. O V e o VI Circuitos tiveram como ponto principal a materialização da construção do currículo ribeirinho unificado com o território e suas especificidades, como se pode exemplificar com os ciclos das águas, da produção, datas históricas, festivas, entre outros.

Assim, afirmamos que a Licenciatura em Educação do Campo, entre limitações e contradições, tem contribuído para a formação e resistências de jovens ribeirinhas do curso no contexto regional da Amazônia Tocantina, o que se reflete na composição da auto-organização e construção da práxis social materializada em seus territórios, na família, no trabalho, nos estudos e na emancipação e fortalecimento da identidade ribeirinha. As jovens ribeirinhas egressas do curso ocupam diferentes espaços formativos, profissionais e sociais, e isso resulta nas possibilidades de enfrentamento aos projetos do capital que avançam e destroem a cultura, a identidade, o alimento, as conquistas individuais e subjetivistas dessa fração da classe trabalhadora. O ponto de partida e o de chegada à resistência têm sido a presença e a formação nos movimentos sociais que sintetizam a função da formação histórica, política e social das jovens ribeirinhas e na efetivação por meio da práxis social. Afirmamos que a auto-organização potencializa a formação de intelectuais orgânicos na dimensão dialética presente na materialidade da vida e na LEdoC/Abaetetuba da Amazônia Tocantina.

3.1.2 Algumas considerações sobre a inserção na ilha do Capim

Os resultados apresentam um ponto importante: a partir da inserção da egressa na LEdoC, foi possível fortalecer sua identidade como jovem ribeirinha, o que tem sido importante para sua auto-organização nos movimentos sociais ribeirinhos, para a luta e resistência ao projeto portuário na Ilha do Capim e Xingu.

Esse movimento de rompimento e emancipação só é possível quando associado à formação com os movimentos sociais, ou seja, os intelectuais orgânicos existentes no território colaboram diretamente para a formação da jovem ribeirinha da Ilha do Capim. Isso nos leva a pensar que a educação/formação se inicia antes mesmo de se chegar à Universidade, se inicia já na materialidade da vida, pois, desde pequenas, as ribeirinhas são colocadas em contato com os processos de auto-organização em seus territórios, aqui compreendidos em sua totalidade. Não só os

rios atravessam as vidas das jovens ribeirinhas, mas também a luta pela terra, alimento e proteção de seus territórios.

Trata-se de sujeitos de cor, raça, classe e opiniões que ainda hoje têm a presença negada, direitos retirados, dignidade prisioneira de uma sociedade que se constituiu no machismo estrutural, reafirmados na divisão sexual do trabalho, repercutindo nas diferentes formas de opressão, violência, sexismos (Biroli, 2018).

Realizar a pesquisa sobre a formação das jovens ribeirinhas a partir da Licenciatura em Educação do Campo e sobre como isso pode contribuir para suas inserções no mundo do trabalho ou contribuir para mudar a vida de sua comunidade, de seu território, foi uma proposta que incidiu sobre a função social da escola, da Universidade e a vida da juventude ribeirinha com e a partir do movimento de base, na materialidade da vida, uma juventude que muitas vezes é esquecida pelas políticas públicas. São seus saberes e vivências que vêm sendo deixados de lado, como ressalta Arroyo (2017), são os considerados in-educáveis.

Quanto a essa inserção na Ilha do Capim, foi possível identificar na prática as ações que aproximam essa juventude da função de intelectual orgânico. Essa categoria no contexto em que a pesquisa se encontra é um ponto substancial no que se refere à formação das juventudes do campo no bojo da formação de educadoras a partir da LEdoC, isto é, o intelectual orgânico sobre o qual falamos tem rosto, história, projeto, cultura definida, são as jovens ribeirinhas que fazem parte de uma formação em nível superior.

A partir de uma reflexão sobre a concepção de intelectual orgânico de Gramsci (2001), a pesquisa ganha a cada nova incursão a fundamentação necessária para afirmação de que a LEdoC possibilita junto aos movimentos sociais o protagonismo da juventude em defesa de seu território, da cultura, identidade, da educação, do alimento, pois só através da luta e do movimento real é possível a materialização das práticas formativas transformadoras.

A presente reflexão surge com base nos escritos do “Caderno 12 - Os intelectuais Orgânicos”, categoria que tanto nos faz refletir sobre a estrutura social, política, educativa e econômica de uma dada realidade. São elementos necessários para a compreensão da política brasileira, para apreender os passos formativos de uma sociedade classista. As reflexões também resultam da trajetória formativa e profissional de uma professora itinerante atuando pelo interior da Amazônia Paraense que, diante dos encontros com os estudantes, identificou saberes sociais que se

entrelaçavam com o desejo de luta e a materialidade da organização de suas comunidades, do movimento social e suas ocupações.

Em que pese os esforços dos sujeitos envolvidos nesse movimento que se faz necessário pontuar, a partir de um projeto de formação de educadoras, uma outra forma escolar está ancorada num projeto educativo organizado e pensado para/da classe trabalhadora, dos movimentos sociais, das mulheres, das lutas e da essência correspondente ao compromisso de uma nova sociedade, uma nova hegemonia. “Por isso, é possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”, de acordo com Gramsci (2001).

Cabe ressaltar que a perspectiva de intelectual orgânico é feita pelo exercício que emergiu durante o processo investigativo, em especial com a aproximação do território da Ilha do Capim e identificação também nas narrativas das egressas do território de Maiauatá e território da comunidade quilombola de Ipanema.

Esse contexto reflete sobre a realidade que envolve a formação de uma parcela da classe trabalhadora. São jovens reconhecidas como sujeitos sociais que fazem parte do movimento social, que se mantêm como protagonistas da organização social e política dos interesses e anseios de suas comunidades.

Observamos a realidade e o trabalho coletivo que a egressa da LEdoC tem realizado em seu território, dirigindo o olhar sensível para a escola e para a função social da escola como indissociáveis, pois aí centraliza-se o desafio entre teoria e prática, entre trabalho como princípio educativo, auto-organização dos sujeitos em seus territórios. Por isso, a formação está pautada na emancipação dos sujeitos do campo, em sua coletividade, forma e conteúdo que não se separam, e as crianças, jovens e adultos ribeirinhos desse processo formativo compreendem sua própria história e a realidade como um todo.

Nesse sentido, o intelectual a quem nos referimos vai além do sujeito que pensa, que conhece, que compreende os conhecimentos científicos constituídos na humanidade. É aquele que se organiza socialmente, economicamente e coletivamente, revestido de ideologia(s). Martins (2019, p. 2) compreende a conceituação da categoria intelectual de forma ampla, fundamentada em alguns pilares: 1) “o enfoque da produção e da socialização do conhecimento” por um determinado grupo social especializado; 2) o enfoque da produção cultural, que pode resultar na clássica distinção entre cultura erudita e cultura popular; 3) o enfoque da

diferença na relação entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Em síntese, isso permite afirmar que o intelectual está baseado em alguns pilares.

Quem é o intelectual numa sociedade de classes? Demarcar essa compreensão é crucial para iniciar o debate sobre a categoria Intelectual Orgânico, trazendo a reflexão de que existem intelectuais e “os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais” (Gramsci, 2001, p. 12).

Alguns indicativos são compreendidos a partir da ótica gramsciana sobre o intelectual orgânico. O primeiro é que a categoria intelectual orgânico pressupõe um conceito em movimento, não é estático, único, nem mesmo neutro. O segundo passa a ser compreendido enquanto “demarcação para sobreviver na lógica da sociedade capitalista” (Gramsci, 2001, p. 12), e que intelectual orgânico é uma questão de classe, de divisão, interesse, saberes, conhecimentos de uma determinada classe social, pois não há como superar esse conceito sem que se leve em consideração que representa uma posição de classe, pois, de modo contrário, há fragmentação na compreensão do conceito.

Martins (2019) argumenta que o termo orgânico para Gramsci se refere ao sentido vital do intelectual, que está relacionado às classes fundamentais de um determinado modo de vida social, desenvolvendo-se o intelectual orgânico em cada espaço, seja na estrutura ou superestrutura. A respeito da noção de intelectual, Gramsci (2001, p. 264), no Caderno 12, sustenta que:

De resto, amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que é entendido habitualmente como Sociedade política (ou até como aparato coercitivo para enquadrar a massa popular, segundo o tipo de produção e a economia de um momento dado) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através das organizações chamadas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.) e precisamente na sociedade civil, nomeadamente, operam os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, é uma espécie de papa laico e é um instrumento mui eficaz de hegemonia, mesmo se de quando em vez pode não concordar com este ou aquele governo).

Por sua vez, o conceito de intelectual em Gramsci encontra-se nesse movimento, uma vez que demonstra espaço de disputa pela hegemonia, isto é, intelectual é aquele que “pensa, coordena, cria, gerencia o mundo da produção, da

política e da cultura”, tendo ele a função de transformação ou conservação do modo de produção e organização da sociedade capitalista.

Em síntese, é preciso compreender a realidade e suas relações de interesse, para assim chegar à essência do que vem a ser o intelectual orgânico, pois esse não se faz sozinho, ele é múltiplo. Portanto, intelectuais são:

[...] indivíduos, grupos, organizações sociais que podem promover as condições de transformação da realidade vigente, por meio de três funções: a) científico-filosóficas, b) educativos-culturais e c) políticas, articulando as relações entre o trabalho intelectual e o manual, em toda a vida social” (Gramsci, 2004, p. 40 *apud* Martins, 2019, p. 5).

Nessa perspectiva, entendemos que as ações que foram sendo materializadas coletivamente consistiram em estratégia potencial de intelectuais orgânicos, pois tratou-se da criação e materialização de um projeto destinado à classe trabalhadora do campo, com eles(as) e para eles(as). Houve a gestão de processos educativos e comunitários que versaram sobre a materialidade de um currículo ribeirinho que foi ganhando espaço e forças para se materializar.

A verdade é que, diante das ameaças para as escolas e territórios ribeirinhos, tornar-se intelectual orgânico vai muito além de uma estratégia de formação de educadores(as), é uma forma de resistência de vida, pela vida e para continuar a esperar.

Quanto às narrativas das egressas, em especial no contexto da Ilha do Capim, partimos da compreensão de que a LEdoC é um curso que integra a base formativa da juventude do Baixo Tocantins que dela faz parte. Os princípios do curso conversam com a realidade e mudança presente na educação para a classe trabalhadora, que se insere numa relação de disputa, definida no embate hegemônico (Pedagogia do Capital) e contra-hegemônico estabelecido em todas as esferas da sociedade. Por isso, não pode ser analisada como fator isolado, neutro, mas como parte de uma totalidade histórica contraditória, seja na Educação Básica, no Ensino Superior ou profissional (Molina, 2019).

Como nos diz Leher (2018), a formação docente também consiste num campo de disputa, em que projetos de formação oferecidos à classe trabalhadora hegemonicamente visam a uma formação que atenda às demandas do mercado de trabalho capitalista. Com isso, não há um projeto de formação humana voltado ao desenvolvimento amplo, omnilateral do aluno da escola pública; com efeito, por vezes,

eles são privados de conhecimentos apurados em Artes, Ciências Naturais (química, física e biologia), Ciências Exatas, etc.

Assim, os resultados apontam que o curso da LEdoC e seus princípios esboçam o campo de interesse da formação universitária para a classe trabalhadora do campo, buscando, por meio da Pedagogia da Alternância, da auto-organização, da formação de intelectuais orgânicos, promover uma proposta educativa para além da sala de aula e uma formação além dos anseios do capital e nesse movimento. A Epistemologia da Práxis enquanto formação vinculada à atividade prática, que deve contemplar dimensões éticas, estéticas, criativas, afetivas, políticas e cognitivas do homem, constitui os caminhos para a formação de mulheres da Educação do Campo no contexto da Amazônia Paraense.

Por tudo isso, é muito importante frisar as contribuições da LEdoC ao processo de auto-organização existentes nos territórios nas comunidades, nas lideranças nos movimentos sociais, na gestão de processos comunitários e numa diversidade de espaços e tempos educativos e de luta. Foi possível observar nas ações registradas na Ilha do Capim o protagonismo da jovem ribeirinha, e continuaremos a analisar nas falas das jovens ribeirinhas de outros territórios no próximo subtópico.

3.2 Os processos de auto-organização das jovens ribeirinhas e as repercussões de suas ações no território

*Sou das águas e florestas
Sou Amazônia Tocantina
Sou preta sou pobre
Sou mulher campesina
Minha luta é intensa
Por autonomia feminina
Sou professora ribeirinha
Sou pescadora sou mulher
Dos contatos com os rios
Sou fã da alta maré
Os remansos inspiram-me
A ir onde eu quiser
Levando as marcas
Da Antiga vivência
Da mulher ribeirinha que
Teve ferida sua existência
E ao voltar estudar
Tornou-se resistência.
(Lene Valente, 2024)*

Os versos dessa poesia representam a dialética existente nos territórios ribeirinhos, territórios que pertencem e se ocupam de vidas em sua diversidade, em

sua totalidade, entre as contradições e esperança pelo reconhecimento cultural, identitário, histórico, social e profissional.

A poesia resulta da práxis social da jovem ribeirinha do território do rio Maiauatá de Igarapé-Miri, que voltou a estudar com 29 anos de idade, filha de agricultores familiares e que hoje ocupa o “latifúndio do saber” no Doutorado, do Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal do Pará. É egressa do curso da LEdoC, com habilitação em Ciências Naturais e professora no EJA Campo, município de Igarapé-Miri.

Partimos dessa contextualização da autora da poesia, que expressa as vozes de tantos sujeitos dessa região e demarca uma heterogeneidade de povos que habitam a região amazônica, composta por indígenas, ribeirinhos, quilombolas e povos tradicionais. Ser ribeirinho(a) está na relação que vai além do rio, das águas; o território ribeirinho são os próprios sujeitos que carregam em si o seu lugar, sua identidade, seu endereço, alimento, luta, trabalho, educação e vida. O rio é seu endereço, sua “rua”, e dele emana a relação com o sagrado.

Por isso, o processo de escolarização das ribeirinhas da LEdoC é a soma de luta, resistência, busca, superação, oportunidades e transformação que tem no trabalho uma dimensão ontológica, suas identidades e culturas lutando para ter sempre as condições de produzir a própria vida material.

Partindo dos princípios já mencionados da Educação do Campo, compreende-se que ela está ligada ao campo social de disputa hegemônica, em que é possível pensar uma educação que valorize o tempo e o espaço dos sujeitos.

Desse modo, para Dalmagro (2011), a escola é vista como um espaço onde crianças e adolescentes estão se formando como seres humanos integralmente, o que implica dizer que não é apenas um lugar para a aprendizagem teórica, é o lugar do saber, do “estudo e trabalho”.

Todavia, acrescentamos a anuência com a perspectiva adotada pelas jovens ribeirinhas na dimensão em que a práxis social e o conhecimento têm sua importância para que a formação integral assumida se efetive no cotidiano do território e das instituições que são assumidas pelo projeto de Educação do Campo na Amazônia do Baixo Tocantins.

Nesse sentido, precisamos falar com quem nos interessa. É preciso fazer uma escola e construir para que faça ecoar as vozes da juventude que dela faz parte. Esta pesquisa se situa exatamente no ponto de direito para aquelas que nunca/ou quase

nunca tiveram espaço reservado nesse território do saber. Por exclusão, as mulheres pretas, pobres e também as ribeirinhas, quilombolas e do território camponês têm esse direito muito recente, e precisamos reconhecer esse ponto.

Por isso, aqui não cabe apenas a expressão de ser a conclusão de um curso de doutoramento, mas, acima de tudo, um processo que se faz e refaz na certeza de que essas jovens ribeirinhas, por sua questão de classe, estão dando “certo”, estão transgredindo os espaços que sempre foram destinados a elas, da cozinha, da sala, da pia, do cuidado, do servir. São vozes que estão chegando para ajudar outras mulheres a também terem direito ao estudo, à formação e emancipação humana.

As contribuições que a LEdoC tem feito nos territórios e processos de auto-organização das jovens ribeirinhas situam-se em três momentos: a) o fortalecimento da identidade ribeirinha e, com isso, o reconhecimento de pertencimento ao território; b) a inserção no ensino superior e o processo de formação das jovens consiste no reconhecimento como “sujeitos coletivos” c) construção e materialização de projetos coletivos junto aos movimentos sociais para ajudar as comunidades ribeirinhas e a defesa dos territórios. O reconhecimento de si enquanto pertencente a esses territórios e seu modo de vida vai além de possibilidade para essas jovens de inserção no Ensino Superior – pela primeira vez, filhas do interior da Amazônia têm acesso a esses espaços. Se conhecem como jovens ribeirinhas, suas identidades e suas necessidades de cuidar de si e do coletivo e, de algum modo, realizar a auto-organização e contribuições nesses espaços.

As falas aqui expostas são de natureza do chão das flores da Amazônica do Baixo Tocantins, são resistências e vivências no chão da floresta, nas águas dos rios e no seio da ancestralidade. A formação na LEdoC, para muitas delas, se encontra no grito forte de ajuda, de desabafo, de recomeçar e de transformar a vida. Ecoam vozes que pedem por socorro para defender seus territórios, seu alimento, a água, sua cultura, os peixes, o caminho por onde passa o rio.

A soma de todas as coisas precisa nos dizer algo, e esse resultado precisa ir/fluir além das folhas deste papel, precisa ir além para chegar às tribunas, chegar aos poderes que podem e devem fazer algo para acolher os gritos das águas, das florestas e dos rios.

A luta pela terra, no que ela se apresenta como mais radical, é matriz estruturante do curso. Terra para quem nela trabalha, terra como direito, terra como justiça social, terra como espaço de produção da vida. Essa afirmativa requer muitos desafios. Entre eles,

a discussão da posse e uso da terra na perspectiva da sustentabilidade e de superação do sentido da terra como mercadoria. A luta pela terra insere-se no curso pelo caminho dos movimentos sociais e sindicais. São eles que formulam as demandas, que colocam na agenda nacional a demanda pela Educação do Campo. Suas lutas, suas formas de organização, seus processos educativos e suas necessidades fazem parte da materialidade que fecunda o curso (Rocha; Diniz; Oliveira, 2011, p. 19, grifos nossos).

Construída como estratégia de resistência, a formação na LEdoC vivenciada pelas entrevistadas é resultado do esforço coletivo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e representa, sem sombra de dúvidas, um elemento de suma importância para o processo de luta pelo território que não se materializa apenas no direito de acesso à terra, mas direitos de produção e reprodução da vida no campo, onde a educação é um direito fundamental.

Em que pese as narrativas sobre este ponto de análise, a atuação e auto-organização em seus territórios representam um processo de resistência daquela comunidade demarcada por uma lógica diferenciada de formação orgânica e relação escola-comunidade.

Bom, como se dá a atuação no território, né? A gente participa de movimentos sociais, sim, por luta de terra, claro.

É muito mais nesse período agora que a gente tá em busca de nossos direitos em relação ao nosso lugar onde a gente mora. Porque nós estamos enfrentando um desafio, né?

Junto com essas grandes empresas que querem tomar nosso território, né? Estamos aí na luta contra a Cargill.

Não digo assim que temos um movimento formado assim de associação como tem em outros lugares, mas nós conseguimos unir as pessoas aqui dentro da nossa comunidade junto com a paróquia das ilhas, com a pastoral social. Então é dentro desses movimentos que a gente se insere e vai buscando conhecimento do nosso direito, protocolo de consulta, E aí **a gente luta em defesa da terra sempre**.

[...] Bom, como eu me organizo com a minha família, eu já falei anteriormente, a gente sempre tá na luta, a gente sempre foi participante da comunidade, sempre está ali junto, participando de tudo que tem, para que na frente a gente possa ter êxito no que a gente busca aqui de melhor para as nossas futuras gerações. E como se dá o meu trabalho atualmente, na verdade atualmente eu não tô exercendo nenhuma profissão, nem na área de professora, nem na área técnica (S. L, Rio Caripetuba, na ilha Jabaituba, pesquisa de campo, 2024).

Diante disso, as falas aqui expressas resultam da questão que o capital estrangeiro tem tornado cada vez mais difícil e tendo atualmente milhões em

investimentos para a COP30⁴⁰. Mas esses valores pouco estão chegando para defender os que deles mais necessitam. É paradoxal? Talvez seja, pois o que efetivamente mais importa não tem sido a vida, mas as vidas que consomem, que vendem e que destroem a diversidade.

Falando um pouco com as organizações dentro do nosso território, as bandeiras de luta, como eu já falei, nossas bandeiras de luta estão sendo muito mais pela terra, pelo território, porque essas empresas estão se apoderando e querendo vir e tomar o que **temos. Então, as nossas principais lutas aqui, enquanto mulheres, enquanto povo da comunidade, é buscar o nosso território para nós mesmos, para estar conosco, e não deixar que essas empresas possam tomar.** A gente também se organiza dentro da comunidade da Igreja Católica, dentro dos nossos movimentos, em busca de melhorias para a nossa comunidade, para o nosso centro comunitário, para a nossa igreja. Então, essas são as lutas que a gente tem aqui dentro, na nossa comunidade (S. L., Rio Caripetuba, na ilha Jabaituba, pesquisa de campo, 2024).

Desse modo, a auto-organização nos territórios passa a contribuir para a formação social e comunitária dessas jovens. Por meio do fortalecimento debatido nas atividades dos movimentos sociais e a inter-relação com os saberes constituídos no espaço formativo da LEdoC, ocorre a redefinição da visão social e escolar. É sobre a luta travada no território Amazônico desde meados do século XX, intensas e violentas transformações ligadas à inserção da região numa lógica capitalista de produção, nos moldes do chamado mundo globalizado.

A primeira garantia do território é de que a gente permaneça, continue permanecendo ali. Embora, por exemplo, a Cargill esteja de um outro lado, a gente sente que ameaça também os nossos modos de vida, a nossa existência dentro do território (G. A., Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2023).

Nesse movimento, a região apresenta uma enorme ocorrência de conflitos em busca de recursos naturais e saberes necessários à reprodução dessa lógica capitalista, “e por isso, tem sido alvo do interesse de vários agentes sociais ligados a essa lógica” (Freitas, 2013, p. 21).

Entre os vetores desse processo podemos destacar: a implantação de grandes projetos econômicos e de colonização como o projeto Albrás-Alunorte, Projeto Trombetas e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí; construção de meios de integração, comunicação e circulação como

⁴⁰ O estado do Pará se prepara para receber a 30ª Conferência da ONU sobre Mudanças Climáticas – COP30, a ser realizada em Belém, em novembro de 2025. De acordo com estimativas da Fundação Getúlio Vargas – FGV, são esperados mais de 40 mil visitantes durante os principais dias da Conferência. Desse total, aproximadamente 7 mil compõem a chamada “família COP”, formada pelas equipes da ONU e delegações de países membros (Brasil, 2023).

as estradas e portos como a PA-151, o porto de Vila do Conde e a Alça-Viária; o surgimento de cidades como consequências das frentes de expansão econômica, o aumento da população em toda a região causada pela migração em massa nos últimos trinta anos.

Diante disso, compreendemos que a vida ribeirinha tem sido afetada direta e indiretamente pelas transformações advindas do processo mencionado por dois principais motivos:

Primeiramente, destacamos o fato de que este gênero de vida não estar adequado às atuais formas de produção e circulação capitalista implantadas na Amazônia, pois foi constituído a partir de outra temporalidade, outra cultura de relação com o meio e outro grau tecnológico, diferente deste que embasa a sociedade urbano-industrial dos dias de hoje. Em segundo lugar, observa-se cada vez mais a necessidade do sistema produtivo atual de se apropriar formas tradicionais de organização social para reutilizá-las segundo a lógica do capital (Freitas, 2013, p. 22).

A verdade é que as populações das ilhas da região do Baixo Tocantins, sobretudo Abaetetuba, têm sofrido diretamente com as influências das novas frentes econômicas na região. Como observa Oliveira (2024, p. 49), a região do Baixo Tocantins está localizada numa importante rota de fluxo e escoamento da produção de mercadorias da Amazônia. Atualmente, como já mencionado, “a região passa por novas grandes transformações, com o objetivo de intensificar o dinamismo econômico e ampliar o fluxo de mercadorias na Amazônia”.

Então, esse tem sido o cenário aguerrido que algumas jovens ribeirinhas estão vivenciando em seus territórios, em especial o território da Ilha do Capim e o Caripetuba, na ilha Jabaituba. Dessa forma, os territórios vêm sofrendo com esses impactos, como a poluição do ar, extinção do pescado, poluição da água, mudanças na cadeia alimentar, mudanças nos territórios, mudanças no modo de vida dos ribeirinhos.

Quando eu retorno, tem várias coisas no território assim, fervilhando, são empresas entrando, parece que tudo desmoronando ao mesmo tempo, e aí eu começo a refletir sobre o que eu tinha me proposto a pesquisar no mestrado, e se aquilo fazia sentido pra mim, ou pra minha comunidade. Eu comecei a tecer diálogos com um, com outro, ah, o que acha disso e tal.

Levei pra associação o que eles achavam que eu poderia fortalecer dentro dessa luta no território, e aí eles me colocaram duas propostas. Ou tu entra no campo da educação, que a gente precisa fortalecer, que estava previsto dentro do plano de ação da associação, ou tu entra para contribuir na parte do desenvolvimento de um projeto com o turismo de base compartilhada.

E aí fiquei com aquilo na cabeça, meu Deus, duas coisas que eu posso escolher que a minha comunidade tá colocando pra mim. E aí os caminhos foram me levando, participando de disciplina na UNB, e

conversando com outras pessoas, e o campo da educação me chamou, né?

[...] E aí eu decidi pesquisar sobre a educação ribeirinha como uma forma de contribuir com a minha comunidade, contemporânea, não sei nem se eu já tô fugindo da pergunta. E aí eu começo a tecer esse diálogo, a voltar pra base (G. A., Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2024).

As respostas foram significativas para a compreensão da materialização da auto-organização e práxis social que integram as atividades das jovens em seus territórios. No contexto da Ilha do Capim, a dinâmica construída para o andamento da pesquisa no curso de mestrado, por exemplo, é realizada com a associação da ilha, com aos moradores, pais, crianças e representantes dos movimentos sociais. Nesse território, especificamente a partir da pesquisa de Mestrado da egressa, houve uma mobilização e processos formativos junto às universidades que se integraram num trabalho coletivo para a construção de um currículo ribeirinho.

Na novidade dessa estratégia formativa, é possível inferir que também está ocorrendo a intrínseca articulação proposta para esse perfil profissional, além da docência por área de conhecimento, há como objetivo habilitar o(a) educador(a) “simultaneamente, para a gestão de processos educativos escolares e para gestão de processos educativos comunitários” (Molina; Sá, 2012, p. 13).

Nessa mesma linha de reflexão, é possível afirmar que esse processo de auto-organização tem sido construído com base na coletividade, o que evidencia as ideias de Pistrak (2009) e Krupskaya (2017).

Há também a presença de ações de protocolo de consulta, que estão sendo construídas para impedir que a Cargill continue com o projeto da construção portuária na Ilha do Xingu, na Baía do Capim.

Para as comunidades que estão construindo protocolo de consulta, porque por mais que eu esteja pensando a questão da educação na ilha, eu penso que tudo está interligado. Nós somos territórios próximos, então o que eu estou pensando para a Ilha do Capim agora, pode depois contribuir com os outros territórios” (G. A., Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2023).

Olha, um dos exemplos, eu acho que até citei lá, que é quando eu entrei no curso, por exemplo, da LEdoC lá, a gente não tinha, eu não tinha mesmo conhecimento assim da questão de direitos. Eu não tinha conhecimento, digamos, que eu sou da minha própria identidade. Eu falo assim, eu não tinha conhecimento da minha própria identidade. Então, que eu sou uma pessoa de comunidade tradicional, e que eu tenho direito. Tem muitas coisas que eu tenho direito (F. F. V. A., Rio Maiauatá, pesquisa de campo, 2023).

Então, todos os processos que acontecem, que eu sou convidada, eu vou, participo e tento dar o máximo da minha colaboração, por

exemplo, agora eu tô no [sic]... pela associação eu faço parte da associação também.... Tem algumas frentes dentro do projeto de ação da associação que eu tô envolvida, por exemplo, plano de comunicação, eu tô dentro, processo educativos, eu tô dentro e processo de turismo dentro da comunidade, então hoje eu tô assentado uma cadeira lá, dentro da secretaria de turismo do Município, eu e o Weligton. Eu tô como vice dele. Então, a gente vai tentando de alguma forma contribuir com as discussões, mas tudo é voltado para fortalecimento do território para auto organização, gestão, processos escolares (G. A., Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2023).

Partindo dessas falas, é possível o encontro com o processo de reconhecimento como pessoas de direito, capazes de reproduzir conhecimentos, de compreender seus direitos, deveres e construir projetos com a sua comunidade como forma de fortalecimento e resistência. Desse modo, compreendemos que a organização curricular provoca o processo de conscientização dos sujeitos, “promovendo um conhecimento crítico e aprofundado dos sujeitos mediante sua realidade” (Gonçalves, 2019, p. 275).

Conforme observa Molina (2019, p. 207),

Compreende-se com tarefa intrínseca à formação docente realizada pelas LEdoCs a elevação dos níveis de consciência dos docentes que por elas transitam, no sentido de cada vez mais irem adquirindo consciência de classe, saindo da condição de classe em si e alcançando a condição de classe para si.

Podemos inferir que a auto-organização nos territórios das jovens pesquisadas ocorre em conformidade com a estrutura organizativa que o território também mantém em sua construção histórica e política. As falas são sempre pontuais quando relacionadas aos movimentos já existentes dentro do território “porque isso é a base, eu entendo que a educação, ela é a base de tudo, e é a única forma que a gente tem pra conseguir reorientar, né? as coisas dentro do território, a educação, o próprio pensar das pessoas no cuidado”. Além disso, retoma as considerações sobre o “autorreconhecimento de que nós estamos num território que precisa cuidar, que precisa zelar, que nós precisamos nos firmar, firmar nossa identidade” (G. A., Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2024).

Eu nunca imaginei que eu fosse participar do processo seletivo pra doutorado. Nunca, nunca mesmo. E nunca imaginei também que a gente ia fazer, que eu ia fazer graduação. E por incrível que pareça, a mamãe teve quatro homens e três mulheres.

As três filhas da mamãe, conseguiram passar na UFPA. As três, a última terminou a graduação este ano, ano passado. A graduação em

matemática dela. E aí a outra, a minha irmã, a menor, fez Educação do Campo (F. F. V. A., Rio Maiauatá, pesquisa de campo, 2023).

A auto-organização dos trabalhadores e trabalhadoras é crucial na luta contra a forma de organização da sociedade capitalista. Dela surgem as orientações coletivas, do trabalho e da luta, são a expressão concreta da consciência organizativa que busca o enfrentamento cotidiano em seus territórios.

A inserção no ensino superior é, pois, para muitas dessas jovens uma realização pessoal, que por muito tempo foi vista como algo impossível. A LEdoC/Abaetetuba tem constituído histórica e socialmente o processo de formação das jovens mulheres ribeirinhas do campo como movimento de formação emancipadora.

Para Santos (2023, p. 120),

A auto-organização dos estudantes, não é um processo simplesmente horizontal, pois há quem seja liderado e quem exerça liderança, onde ambas partes reconhecem o lugar que ocupam sem recorrer a autoritarismo e burocracias ultrapassadas. Independentemente de seu lugar na hierarquia, todos trabalham juntos para resolver os problemas da sociedade em constante revolução. Trabalhando em grupo e estimulando a autogestão, todos nós nos tornamos aptos a resolver cada novo desafio como líderes. Este tipo de habilidade só é possível quando desenvolvemos mecanismos de autogestão extremamente flexíveis, para que eles possam se adaptar a qualquer novo problema. Por isso, a autogestão deve ser desenvolvida na escola com uma abordagem responsável. Ela já é parte integrante do educando, e para eles se prepararem para a vida na sociedade, não se pode ignorar seus problemas, interesses, objetivos e ideias.

Outro ponto muito importante aparece nas falas sobre a organização dos estudos e pesquisas que se constituíram no campo teórico.

A Educação do Campo me ajudou da seguinte forma. Foi na educação do campo que eu aprendi a fazer pesquisa, a pesquisar minha própria comunidade, a pesquisar a comunidade também dos meus colegas (Comunidade Quilombola Itapema, pesquisa de campo, 2024).

E além das pesquisas, a gente também teve as práticas pedagógicas que a gente desenvolvia dentro das escolas e dentro das escolas a gente desenvolveu um projeto de horta o nosso projeto era horta medicinal na escola onde a gente convivia na escola diretamente com as crianças com os professores para tratar da horta medicinal da importância e também dos saberes que são das nossas próprias comunidades E também o outro projeto que a gente desenvolveu foi na outra escola de São Paulo, que foi numa outra escola de outra comunidade, que era sobre levar o aluno para vivenciar a prática, sair da teoria da escola e também vivenciar a prática nos trabalhos que

eram desenvolvidos na própria comunidade. E aí a gente levava também os alunos pra roça, a gente não chegou a levar pra olaria porque achou um pouquinho perigoso, né? (J. B., Comunidade quilombola itapema, pesquisa de campo, 2024).

Então, aí lá, lá no curso de Educação do Campo, foi algo assim que parece que mudou. mudou minha vida, entendeu? Porque a partir do momento que eu cursei Educação do Campo, foi algo assim que eu aproveitei, eu digo assim, que o meu tempo de universidade, eu aproveitei tudo, sabe? Tudo que tinha direito dentro da universidade, eu fui bolsista do PIBIC, eu consegui viajar para apresentar trabalhos, tive a oportunidade de ir para Brasília, participar de congressos, participei do Congresso Internacional de Agroecologia em Brasília apresentei trabalhos lá, publiquei em Anais de Eventos, então, foi algo assim, muito (F. F. V. A., Rio Maiauatá, pesquisa de campo, 2023).

Segundo Monteiro (2023, p. 138), a auto-organização na Educação do Campo resulta da educação socialista – Escola Comuna e MST. É nessa unidade que se estabelece e se materializa a organicidade da Licenciatura em Educação do Campo. “A organicidade é o processo formativo desenvolvido pela LEdoC, que se assenta sobre o princípio da práxis, onde teoria e prática constituem uma unidade formativa coerente com seu principal objetivo: transformar a forma escolar”.

Seguimos a compreensão do objetivo do curso da LEdoC/Abaetetuba, que é de formar educadores e educadoras para a docência nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, nas áreas de Ciências Naturais, Matemática e Linguagem (Códigos e suas Tecnologias). É também para atuarem na gestão dos processos educativos na escola do campo e no seu entorno, participando ativamente da organização do território, com a intencionalidade a partir de estratégias de formação para a docência multidisciplinar numa organização curricular por áreas do conhecimento. É possível observar nas narrativas:

[...] das disciplinas lá, do específico mesmo, a gente tinha disciplinas que eram voltado para a nossa realidade, para as nossas lutas, para as nossas conquistas e lá a gente aprendeu, a gente conhecia, eu conhecia, assim, passei a conhecer verdadeiramente os meus direitos e passei a valorizar também mais aquilo que a gente tinha, aquilo que era nosso, o que era repassado pra gente, né? Antes dos nossos estudos, antes de eu estudar, antes de eu ir pro curso de educação no campo até então, que... A pessoa que morava no interior, a pessoa que era ribeirinho, principalmente, a pessoa que era pobre, assim como eu, teria algo bem mais inferior à outra pessoa. E o que a gente tinha na localidade também não era valorizado (F. F. V. A., Rio Maiauatá, pesquisa de campo, 2023).

Portanto, é possível inferir que, diante das narrativas dos povos das águas, florestas, quilombos, terras da Amazônia Tocantina, passaram a ser enunciadores de seus conhecimentos, sufocados por muito tempo pela epistemologia eurocêntrica (Cardoso, 2020). A partir da própria compreensão dos princípios presentes da auto-organização, é possível chegar às aproximações de que as jovens ribeirinhas têm assumido posição de classe, pela própria luta e resistência que assumem em seus territórios ao buscarem a continuidade de seus estudos ou até no momento em que assumem espaços de liderança comunitária com projetos de agricultura familiar, como criação de galinhas, produção de ração através do caroço de açaí ou com pesquisas de mestrado e doutorado que retratam necessidades do próprio território.

Tal indicativo também sustenta o princípio presente de divisão de tarefas, constituindo-se no reconhecimento da importância do trabalho coletivo, como, por exemplo, na Ilha do Capim, com as potencialidade da pessoas jovens que fazem parte do grupo. Além disso, identificamos em todas as narrativas essa inclinação humana para a criatividade, solidariedade, compromisso, coletividade, responsabilidade, envolvimento nas lutas coletivas, cooperação e reconhecimento das suas próprias identidades, fortalecendo a sua cultura e seu território (Molina; Pereira, 2022).

Em síntese, a articulação presente nos efeitos que a formação na LEdoC assegurou à vida e auto-organização das jovens pesquisadas estão assentadas em:

- Há nas falas o reconhecimento do curso e como a partir dessa inserção e formação foi possível construir as possibilidades de mudar as estruturas sociais – na continuidade do estudo, assumindo projetos para a transformação da forma escolar, pesquisas de mestrado e doutorado voltadas para o território e a condição de vida de outras mulheres nos territórios).

Na verdade, a minha contribuição que eu pretendo fazer na comunidade daqui com o tempo é transformar a minha dissertação em livro, porque o território é rico em história, tipo das agriculturas, antigamente como funcionava, mas o que a gente percebe é que não tem nada. Se reafirmar enquanto sujeito que produz. As pessoas do campo produzem também. Produzem não é só o trabalho manual, mas produzem intelectualmente (A. P. S. B., Rio Meruú-Açu, pesquisa de campo, 2023).

Projeto Mulheres Raízes Ribeirinhas do Território Maiuataense, onde eu e a Josi estamos de frente nesse grupo. Então, eu digo assim que esse grupo ele nasce a partir do momento em que a gente ingressa para cursar da Educação do Campo e a gente reconhece as nossas dificuldades, a dificuldade que que muitas mulheres ribeirinhas têm, principalmente por conta do machismo, por conta de não conhecer o seu direito e essa

violência, essas violências que muitas mulheres sofrem, violência doméstica, enfim (F.F.V.A, Rio Maiauatá, pesquisa de campo, 2023).

O sentimento de pertencimento ao território e, ao mesmo tempo, de poder contribuir com outras mulheres do território numa perspectiva de superar as dificuldades apresentadas pela relação machista, misógina, é um processo da consciência, que cria possibilidades de se construir outras relações de emancipação, de coletividade. O exemplo do projeto de mulheres se assenta nessa condição. Esse movimento também é percebido quanto à percepção da importância de voltar a pesquisa para o território. Há nesse sentido a compreensão da necessidade de reconhecimento do território como lugar de conhecimento, de potencial de pesquisa científica.

- ✧ O conhecimento em sua interdisciplinaridade no curso da LEdoC contribuiu para que as jovens ribeirinhas reconhecessem a necessidade de valorização como sujeitos de um território que é diverso, que é rico e que faz parte de suas vidas.

Apesar de ter já uma vivência muito grande em comunidade, desde pequena, atuando na comunidade, participando ativamente, mas eu não tinha, muitas das vezes, eu não conseguia dar o devido valor pra minha comunidade, tudo que a gente tem, tudo que é rico pra nós. Então, o curso pôde me dar um abrir nos horizontes pra mim poder entender melhor o que é viver na comunidade, o que é ser ribeirinho, o que é valorizar o que temos e o que somos (J. B., Comunidade quilombola itapema, pesquisa de campo, 2024).

- ✧ Além disso, o conhecimento ajudou a emancipação da consciência de classe, de se reconhecer no campo do gênero feminino que precisou romper com as amarras do preconceito (racial, de classe e território) e do patriarcado sobre a própria escolha de estudar para mudar de vida. Então, a auto-organização das escolhas para continuar os estudos (especialização, mestrado e doutorado) também é uma forma de resistência para não se render às exigências das amarras sociais (casamento, cuidado de casa, ter filhos, ficar em casa). Desse modo, há uma relação da contribuição da LEdoC com a formação do corpo-território enquanto lugar que busca se auto-organizar para não ceder à desigualdade de escolarização e de negação desse direito, que é muitas vezes visto como menos importante para as mulheres.

Retomando o nó (Saffioti, 1985), difícil é lidar com esta nova realidade, formada pelas três subestruturas: gênero, classe social, raça/etnia, já que é presidida por uma lógica contraditória, distinta das que regem cada contradição em separado. uma voz menos grave ou mesmo aguda de uma mulher é relevante em sua atuação, segundo o preconceito étnico-racial, e, mais seguramente, na relação de gênero e na de classes sociais. o importante é analisar estas contradições na condição de fundidas ou enoveladas ou enlaçadas em um nó. não se trata da figura do nó górdio nem apertado, mas do nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes (Saffioti, 1998, 2011, p. 124).

- ✧ Em outros termos, nunca é demais realçar, o gênero é também estruturante da sociedade do mesmo modo que a classe social e raça/etnia. É mormente essa compreensão sobre o próprio conceito/sentido de gênero, em que a luta deve ser pautada muito além da escrita, a luta se situa contra o sistema, o poder patriarcal, o poder elitista e a “branquitude” masculina. Que busque romper e transmutar que a sociedade considere normal e natural que homens maltratem suas mulheres, “assim como pais e mães maltratem seus filhos, ratificando, deste modo, a pedagogia da violência. Trata-se da ordem social das bicadas” (Saffioti, 2011, p. 115),

Que eu queria estudar pra quê? Pra me acabar numa cozinha? E aí falava que eu dava prejuízo, porque eu queria fazer cursinho, aí tinha que pagar minha passagem, tinha que pagar minha mensalidade, porque eu sempre... Estudar nunca foi assim. Nunca foi alguém que me incentivou. A minha mãe sempre me deu todo apoio total, mas eu não cresci assim (A.P.S. B, Rio Meruú-Açu, pesquisa de campo, 2023).

- ✧ Nessa linha de compreensão, cabe atentar para duas categorias existentes: sexismo e racismo, tornando-se impossível desvincular ou isolar um do outro, como assim tem sido na linha do Feminismo Liberal. “Sexismo e racismo são irmão gêmeos”. No que tange à análise histórica sobre o escravismo, o tratamento distinto de homens e mulheres, e o racismo, base do escravismo, nasce no mesmo momento histórico que o sexismo. Assim, os homens eram temidos por terem, em sua maioria, mais força física que as mulheres. As mulheres eram vistas como reprodutoras de força de trabalho, através da gestação, e também assumiam (cediam) com serviços sexuais aos homens dos povos vitoriosos. E constituíam como força de trabalho “importante fator de produção em sociedades sem tecnologia ou possuidoras de tecnologias rudimentares”. Eis uma proposição das raízes do sexismo, tão velho quanto o racismo (Saffioti, 2011, p. 116).

- ✧ Para Biroli (2014, p. 21), essa divisão demarca o que vem sendo definido historicamente como trabalho da mulher, competência de mulher, dom de mulher e lugar de mulher. A concepção de mundo, de homem, de trabalho, de família, de corpo, de mulher registra o tom de hierarquia que se faz nas relações estabelecidas entre gêneros, uma vez que “as hierarquias de gênero, classe e raça não são explicáveis sem que se leve em conta essa divisão, que produz, ao mesmo tempo, identidades, vantagens e desvantagens”. Nesse sentido, cabe a reflexão sobre a tese “a divisão sexual do trabalho é um locus importante da produção do gênero”, pois é no e a partir do trabalho que a divisão entre aquilo que é atribuição da mulher ou do homem é historicamente estabelecido.
- ✧ Não se trata apenas de perceber o que cabe a cada um, mas de entender que a cada contexto históricos comportamentos de controle e excludente foram estabelecidos para manter as mulheres silenciadas.
- ✧ Em consonância, o gênero, a raça/etnicidade e as classes sociais formam “eixos estruturantes da sociedade”, por isso formam o nó, não há como compreender a sociedade, e nesse contexto a mulher, sem levar em consideração a totalidade que a envolve. Por isso, “as contradições tomadas isoladamente, apresentam características distintas daquelas que se pode detectar no nó que formaram ao longo da história” (Saffioti, 2011, p. 71).
- ✧ Dessa forma, as jovens ribeirinhas são compreendidas em suas múltiplas determinações, em movimento pela contradição, historicidade e território. Olhar e analisar a partir dessa corrente de estudo é formar um conceito em unidade, de forma imbricada gênero, raça/etnia e classes sociais, de forma a cada uma das contribuições mencionadas.
- ✧ A base que a formação na LEdoC atribuiu à prática/práxis/auto-organização das jovens ribeirinhas, seja no ambiente de trabalho, enquanto consciência de classe, seja nos estudos ou mesmo nas comunidades.

Eu procuro fazer essa relação com a vivência dos meus alunos, porque eu tenho uma metodologia de trabalho que, no meu primeiro dia de aula, quando uma turma é nova, eu faço uma roda de conversa com a turma. E, nessa roda de conversa, sempre eu dou uma temática que é eu procuro trazer uma temática voltada para a memória, para a história, para a identidade, para eu tentar conhecer os meus alunos naquela roda de conversa, tentar saber um pouco deles, o que eles fazem, o que eles gostam de fazer, até mesmo eu procuro perceber

se o aluno tem vergonha da própria identidade dele (F.F.V.A., Rio Maiauatá, pesquisa de campo, 2023).

- ✧ Diante do exposto, as reflexões são importantes ao ouvir as vozes das jovens ribeirinhas que atravessam rios, atravessam vidas, resistências e territórios.

Não sei se ajudei ou se vai me ajudar, se atrapalhei, mas acho que é um prazer falar da minha realidade, falar principalmente do curso de educação do campo, dessa resistência feminina que nós enfrentamos no nosso dia-a-dia, temos que cada vez mais resistir, resistir para existir. Então, agradeço muito e estou por aqui.

Nós somos a resistência –nós mulheres ribeirinhas somos a própria resistência.

Eu me lembro quando eu passei no mestrado, eu fiz... No dia que eu cheguei na universidade, era o dia do meu aniversário, dia 29 de março, aí eu cheguei lá e para mim me apresentar, eu escrevi um cordel e ele dizia assim, mais ou menos assim, no meio de uma floresta amazônica de dentro do Furo Bonfim, com aromas da biodiversidade entranhadas dentro de mim. Das matas maiauatense foi de lá que eu vim, trazendo meus traços da miscigenação, das misturas de vários povos e etnias que viveram naquele chão, negros, brancos, índios, sou mulher preta e não abro mão, sou uma pobre e valente, sou rebelde de nascença, dos meus antepassados trago essa herança de pertença e não vou permitir desrespeito, se entre nós houver diferença. Então, eu falava isso justamente por conta de provar a questão do desrespeito que eu sofri, né? (F.F.V.A., Rio Maiauatá, pesquisa de campo, 2023).

Portanto, essas práticas ouvidas e analisadas têm mostrado que as ações formativas da Licenciatura em Educação do Campo/Abaetetuba vêm conseguindo avançar, apesar das contradições e distanciamentos entre teoria e prática na contextualização dos conteúdos.

Na verdade, o acesso à universidade proporciona às jovens ribeirinhas participantes da pesquisa uma grande contribuição à ampliação de suas visões de mundo, bem como à formação da consciência crítica e política, além de mediar o conhecimento para que se integre à prática de projetos que ajudem as comunidades ribeirinhas à resistência contra os projetos da Cargill.

Nesse viés, trabalhar a categoria auto-organização das jovens ribeirinhas educadoras do campo conjuntamente com a categoria gênero é um ponto substancial no que se refere à formação de mulheres do campo com e a partir da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC. Nesse espaço já identificamos que as contribuições influenciam a formação de mulheres como intelectuais orgânicas, promovendo em seus territórios mudanças significativas. E com a relação à luta junto aos movimentos

sociais de base que possuem rosto, história, projeto, trabalho, cultura e luta definida, constroem compromisso com seus territórios, no sentido de mudá-los e valorizá-los.

São essas mulheres ribeirinhas egressas da LEdoC/Campus de Abaetetuba que ainda sofrem com a precarização do trabalho feminino, com o preconceito, com a exclusão e rotulação. O preconceito está relacionado ao trabalho da mulher no espaço doméstico, porque gratuito, secular, culturalmente investido nesse propósito de limitar a mulher apenas a esse espaço de convivência e sobrevivência, ou seja, é preciso vencer a luta de classes, as formas de produção e a divisão sexual do trabalho.

É nesse movimento que se faz necessário ressaltar que, a partir de um projeto de formação de sujeitos do campo, das águas e florestas, uma outra forma escolar deve estar ancorada num projeto educativo organizado e pensado para a classe trabalhadora, os movimentos sociais, as mulheres, as lutas e a essência correspondente ao compromisso de uma nova sociedade, uma nova hegemonia.

Além disso, apresentam a essas jovens mulheres novas formas de sociabilidades. É nesse sentido que consideramos importantes e relevantes as contribuições da LEdoC com a formação dessa fração de classe que são as jovens mulheres trabalhadoras ribeirinhas do Baixo Tocantins.

4 OS PROCESSOS FORMATIVOS E CONTRADIÇÕES QUE A LEDOC TRAZ À PRÁXIS DAS JOVENS RIBEIRINHAS EGRESSAS DO CURSO

*A educação do campo
Ensinou-me a resistir
Minha luta por valorização de
Identidade começou a existir
E se não fosse assim
Não teria chegado até aqui
Sou mulher ribeirinha
Sou símbolo da resistência
Muitas conquistas alcancei
Por ter a desobediência
De na contramão enfrentar
O Sistema com persistência
Mas essa luta não acabou
E ainda é preciso resistir
Pois o sistema opressor continua
E quer apagar o nosso existir
Vem com sua nova roupagem
Pra querer nos iludir.
(Valente, 2024)*

A Licenciatura em Educação do Campo, entre limitações e contradições, tem contribuído para a formação da classe trabalhadora do campo. Algumas dessas contradições e limitações estão presentes ainda no processo de ingresso no âmbito dos concursos públicos, nas escolas do campo e no reconhecimento da formação da LEdoC. Ainda temos um movimento que está caminhando para a materialização das políticas públicas que colaboram com essa emancipação, como, por exemplo, as demarcações presentes no documento final da CONAE-2024 (Brasil, 2024a).

Neste capítulo, queremos suscitar reflexões sobre as contradições presentes nos processos formativos e a necessidade de ressignificar essa relação entre sujeitos sociais e o Estado na busca pelas políticas públicas que efetivamente demarcuem nos editais de concurso vagas para educadores(as) formados(as) na LEdoC. Quanto a esse objetivo, há um movimento presente nas falas das jovens ribeirinhas que faz com que esse processo seja analisado com muita atenção.

Partindo da compreensão a respeito da práxis social, auto-organização, formação humana integral e luta de classes, há também que se desvelar as contradições que efetivamente se materializam nos processos formativos da LEdoC/Abaetetuba.

Segundo Santos (2020), houve muita dificuldade nas primeiras turmas implantadas no Campus Universitário de Abaetetuba (2011, 2012, 2013), em especial no âmbito da logística, bem como no que se refere aos princípios e elementos que movimentaram e constituem o currículo do curso.

As falas que se encontram aqui surgem com a intenção de compreendermos as dificuldades existentes no curso e ao final da formação também. As jovens ribeirinhas são de diferentes áreas de habilitação dos seguintes períodos: 2013-2017 – Ciências Naturais; 2016-2022 – Ciências Sociais e Humanas (primeira turma da UFPA/Abaetetuba); 2013-2017 – Ciências da Naturais; 2017-2021 – Ciências Sociais e Humanas; 2016-2021 – Ciências Sociais e Humanas, com ênfase em História e Sociologia; 2013-2017 – Ciências Naturais. Desse modo, as egressas do período até 2022 passaram pela pandemia, o que demarcou uma fase muito difícil também para a conclusão do curso, e isso apareceu nas entrevistas.

A partir desse diagnóstico, os encaminhamentos das análises situam-se em quatro categorias analíticas: a relação professor-aluno, conteúdo, densidade teórica e dificuldade de inserção no espaço de trabalho:

No começo, assim, foi um choque. Todo mundo entrou em desespero, porque a gente pegou um professor que não levou em consideração a nossa realidade, que a gente veio lá do campo. Olha, foi horrível. Foi tipo um trauma! (A. P. S. B., Rio Meruú-Açu, pesquisa de campo, 2023).

[...] A nossa dificuldade, assim, logo no início, quando a gente começou, foi muito mais em relação ao currículo, sabe? (D. S. R., Rio Urucuri, Pesquisa de campo, 2024).

Com essas narrativas, percebemos que a materialidade do curso vai se constituindo na contradição, ou seja, a contradição existe no próprio movimento real do curso. “Mas se tudo está ligado, então tudo tem um caráter relacional e nesta relação o movimento e o devir são a dinâmica da contradição” (Cury, 1989, p. 30).

Nesse sentido, as narrativas das jovens referem-se à relação professor-aluno como problemática, partindo do contexto das aulas. Segundo elas, houve professores que não levaram em consideração a realidade dos estudantes, dificultando, inclusive, a relação entre eles no curso.

A presença nas turmas de professores(as) que não consideravam a realidade dos estudantes e os princípios da Educação do Campo implica diretamente na perspectiva e materialidade do curso para os povos e com os povos do campo. Essas observações também foram feitas nos estudos realizados por Santos (2020) no

contexto da LEdoC/UFPA/Abaetetuba. Esse episódio nos leva à compreensão das limitações no próprio curso e às contradições presentes, sendo preciso revisitar e ponderar a necessidade dos cursos de formação continuada, formação também com movimentos sociais, tanto do corpo docente quanto do discente.

Curiosamente, em alguns casos como já apontado por Santos (2020), foram os próprios estudantes que ajudaram os professores(as) a compreender mais sobre o curso.

Nos seguintes depoimentos, podemos observar:

Mas também tinha uns professores que não entendiam muito bem a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Então eram professores muito conteudistas, professores que esqueciam de associar, de fazer essa relação com a Educação do Campo (D. S. R., Rio Urucuri, Pesquisa de campo, 2024).

A prática pedagógica que a gente desenvolvia nas comunidades, mas era algo muito curto, que eu sentia que talvez. Não sei se eu vou falar besteira, mas às vezes estava mais para dizer, fizemos a prática pedagógica para cumprir, mas não que de fato trouxesse algum retorno significativo para a comunidade. E aí é uma questão de organização e estruturação do curso, de como garantir que de fato aconteça a prática pedagógica e isso se torne significativo tanto para os alunos quanto para as comunidades que participam (G. A., Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2023).

Com essa fala, percebe-se uma outra questão evidenciada sobre a prática pedagógica e sua relação com o conteúdo. Alguns professores trabalhavam de forma desarticulada da realidade e das necessidades das comunidades, isto é, houve um movimento de fragmentação na proposta da alternância pedagógica, em que o mais importante foi garantir os conteúdos, sendo um desafio constante nas atividades e na relação entre Universidade e Comunidade. Conforme Santos (2020, p. 181),

Pensar o Tempo Comunidade só na perspectiva da dimensão escolar é no mínimo fragilizar as demais dimensões da licenciatura, principalmente na gestão dos processos comunitários, na 32 Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará 180 relação dos saberes adquiridos do TU com aqueles que emergem no TC na perspectiva de fortalecer os territórios dos educandos para o enfrentamento dos problemas inerentes a eles.

Há também o preconceito dentro da Universidade em relação ao curso e aos estudantes da Educação do Campo, o que tem sido também reflexo da forma como a sociedade assume a relação com os povos e territórios do campo. Na verdade, há um estigma socialmente construído daqueles que sempre estiveram à margem da sociedade. Isso reflete muito bem as narrativas das jovens ribeirinhas que, de alguma

forma, sofreram diferentes tipos de preconceitos tanto na Universidade quanto em seu ambiente familiar.

Muitas das vezes não davam devido valor ao nosso curso. Tínhamos muitas críticas, tivemos muitas críticas, sim, ao nosso curso, dos outros cursos, e que nos deixavam ali pra baixo (S. L., Rio Caripetuba, na Ilha Jabaituba).

Nenhuma turma da LEdoC que se o professor tem que vir dar aula, porque não entende, não compreende a realidade e nos deixava, assim, chegar e dizer, ah, vocês não sabem, vocês têm que estudar mais, sabe? Aquela coisa que a gente ouve muito do campus, que vocês estão nesse lugar e vocês não podem chegar em algum lugar (G. A., Ilha do Capim, 2023).

A ideologia de inferiorização e exclusão para os povos dos campos, das águas e das florestas ainda resiste na tentativa de roubar os sonhos, os direitos e as possibilidades desses sujeitos. Por isso, os cursos de Educação do Campo buscam recuperar as humanidades “roubadas e, sobretudo, por afirmar que nos campos há processos de resistências à desumanização e de afirmação de outras humanidades” (Arroyo, 2020, p. 19).

Isso reflete muito bem a própria compreensão da estrutura social, pois “nas contradições, há uma relação entre o que há de comum a todos os fenômenos e o que há de específico a cada um deles” (Cury, 1989, p. 31). O preconceito existe de forma específica para as rotulações, taxações, perseguições, de modo particular aos povos do campo também, “o universal existe no particular, e o que leva a distinguir um fenômeno de outro é a captação do que existe de comum entre um fenômeno e os outros, e aí notar o que nele há de específico”, ou seja, o que o diferencia qualitativamente de outras formas de movimento (Cury, 1989, p. 31).

Desse modo, a função política do curso também está pautado em trazer essa radicalidade político- pedagógica da Educação do Campo: denunciar ter condenado os povos do campo ao atraso, ao sem-lugar no projeto de nação, mas ir além e denunciar o padrão de poder-dominação-inferiorização como humanos. Um dos méritos políticos da defesa da Educação do Campo – de seu atraso e seu não lugar. O mérito mais radical: resistir a essa história tão segregadora dos povos originários, camponesas, trabalhadores dos campos como no atraso ôntico de povos em estado de natureza, não de humanidade (Arroyo, 2020, p.18).

Quanto ao papel que esse projeto de Universidade e sociedade aponta para os povos do campo, temos como condição social que esse espaço não foi pensado para pobres, não foi pensado para atender à classe trabalhadora; logo, causa estranhamento termos estudantes das comunidades, dos territórios adentrando os

espaços formativos que sempre foram dedicados à elite brasileira e amazônica. Além disso, são espaços que sempre estiveram com a predominância do gênero masculino ocupando o latifúndio do saber no Ensino Superior.

A partir disso e para complementar esse achado importante, Corrêa (2024), em seu estudo sobre as condições de inserção dos(as) licenciados(as) em Educação do Campo no trabalho docente no Brasil, aponta alguns dados muito significativos sobre a distribuição dessa categoria por região do país, no período de 2009 a 2022.

Tabela 2 – Distribuição de licenciados(as) em Educação do Campo por região do país (2009-2022)

REGIÃO	TOTAL	% TOTAL	TOTAL FEM	TOTAL MASC
Norte	1.795	35,7%	1.208	587
Nordeste	1.123	22,3%	800	323
Sudeste	1.081	21,5%	761	320
Sul	928	18,4%	677	251
Centro-Oeste	103	2,0%	74	29
Total Geral	5.030	100,0%	3.520	1.510

Fonte: Corrêa (2024). Dados da pesquisa.

Ao observar a distribuição nas regiões brasileiras, identificamos que territorialmente 35,7% dos(as) licenciados(as) estão na região Norte, porém um dado mais importante que cabe frisar diz respeito ao quantitativo de mulheres que estão formadas na LEdoC. Em relação aos dados de cor/raça, o resultado da pesquisa indica que dos 5.030 concluintes, 2.096 pessoas estão identificadas como pardas, 1.012 como brancas, 684 como pretas, 74 como indígenas e 34 como amarelas. Desse modo, é possível chegar à síntese desse estudo:

Pelos dados de localização, bem como os de cor, gênero e idade é possível inferir que há uma diversidade étnica, cultural e geracional presentes nestas licenciaturas. Compreendemos que isto explicita a organização do Movimento de Educação do Campo, bem como de outros movimentos populares que lutam para garantir o acesso à escolarização da classe trabalhadora (Corrêa, 2024, p. 89).

Esses são dados reais que se manifestam no contexto das Licenciaturas em Educação do Campo, expressivos e necessários para termos como demarcação de indicadores necessários para serem avaliados diante do “perfil geral de concluintes da Licenciatura em Educação do Campo, com predominância de mulheres jovens identificadas como pardas, moradoras das regiões norte e nordeste”. Isso posto,

podemos inferir também que na região Norte, o maior índice de preconceitos e rotulações tem sido com as mulheres, com indicativo de 70% (Corrêa, 2024, p. 89).

Outro ponto muito importante sobre os processos formativos e as contradições diz respeito às expectativas das jovens sobre o curso. Algumas falas apresentam as limitações que sentiram em relação ao conteúdo abordado no curso, em especial nas áreas de Ciências Sociais e Humanas.

A gente sai com medo de sala de aula. Tu não estuda nada aprofundado lá. Tu passa algumas coisas, tu estuda o básico. O básico do básico dos teóricos principais de cada disciplina (Rio Meruú-Açu, pesquisa de campo, 2023).

Bom as minhas expectativas, no mais, elas foram atendidas. Só teve algumas situações em relação ao curso, porque a gente é licenciado em História e Sociologia, mas a gente não teve muitas disciplinas voltadas para essa área, então a gente tem um pouco de dificuldade, porque a gente estudou Ciências Sociais e Humanas ao todo (Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2023).

E tem certas situações que a gente fica meio surpreso, porque a gente não estudou a fundo a história e nem a sociologia. Porém, a gente, assim, tem a base (Rio Meruú-Açu, pesquisa de campo, 2023).

E aí eu vou lhe dar um exemplo, nós tínhamos professores que faziam com a gente um tempo comunidade, trabalhava pedagogia da alternância, professores que realmente nos levaram aí pra nossa comunidade, a tentar entender o público da educação de jovens e adultos na comunidade, entender o público da educação especial, nos levaram a entender o ensinar na escola do campo. Mas assim, tivemos também professores que não entendiam muito bem essa proposta (Rio Urucuri, pesquisa de campo, 2024).

É perceptível nas falas a insegurança constante a respeito da forma do conteúdo que é atravessado na formação das jovens, pois, ao mesmo tempo que há um intenso esforço em materializar práticas interdisciplinares, há também um desafio constante sobre este ponto. Nas narrativas é possível perceber que há um certo desconforto e ausência de aprofundamento teórico em relação às áreas de conhecimento. Além disso, alguns docentes tentam limitar o aprofundamento teórico e prático nas atividades que precisam estar em diálogo com as comunidades justamente na intenção de ser uma estratégia com “relevante potencial de promoção de significativa interação entre ensino e pesquisa na educação básica, considerando fortemente as condicionantes socioeconômicas da relação pedagógica” (Molina, 2019, p. 205).

Nesse sentido, ao constataremos na fala a ausência desse movimento, entram em contradição no que tange à alternância como centralidade na transformação da forma escolar, pois ela tem, em especial, o objetivo de promover a diversificação em

tempos e espaços educativos, que demandem “não só o protagonismo das educadoras em formação, mas também cultivem espaços de sua auto-organização para que aprendam a vivenciar e desencadear processos semelhantes nas escolas do campo” (Molina, 2019, p. 204).

E aí também a gente tinha várias críticas a alguns professores, por exemplo, que não se adaptavam a essa questão dessa metodologia diferenciada, que é se trabalhar com a educação do campo. Nós tivemos um professor, que eu não vou citar nomes, mas que nós não aceitamos a forma com que ele trabalhava, e era um doutor, tudo mais, programa de mestrado, de doutorado, nós não aceitamos, nós fizemos baixo assinado aqui (Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2023).

Com base na análise também da estrutura das LEdoCs e das pesquisas que foram realizadas nesses mais de 15 anos do curso, é muito importante registrar que as contradições foram fazendo parte desse processo de afirmação/negação, expansão/restrrição da formação, emancipação para auto-organização das jovens ribeirinhas em questão.

Em suma, percebemos na variedade das falas que a materialidade do curso vai sendo constituída não apenas de um movimento em prol da participação dos jovens nas atividades, mas um movimento de formação sociopolítica e educacional que resulta da aproximação e inserção dos jovens dessa rede de relações com as famílias e com os movimentos sociais presentes em seus territórios.

Avançando um pouco mais nas análises, precisamos compreender o que é essencial para a continuidade, a sistematização, organização da forma e conteúdo escolar para a construção e materialização desse projeto de transformação social. Não seria uma digressão afirmar que as egressas e sua formações na LEdoC têm passado por problemas para a inserção nos espaços de trabalho, sobretudo em concursos públicos.

São relevantes as narrativas que se apresentam, pois precisam estar mais presentes nos debates de seminários, espaços formativos, ambiência pública e legislativa para que essas reflexões sejam levadas para além das páginas desta pesquisa para ocuparem centralidade nos próximos debates sobre a formação dessas jovens. É preciso um permanente movimento social pela construção e empoderamento de políticas públicas para garantirem vagas nos concursos públicos, com as práticas e concepções sobre o “todo social que desafia e questiona as práticas e concepções hegemônicas” (Arroyo, 2002, p. 79).

Não tem concurso. Dificilmente tem concurso, enquanto tem concurso é uma, duas vagas, né?

E o município de Abaetetuba todo tempo alega que a educação do campo não pode trabalhar com turmas iniciais. Mas a educação do campo não pode. Aí fica essa... Esse desafio, e eu até digo assim, é uma coisa ruim da educação do campo.

Ele não nos possibilita ou então os próprios governos barram, entendeu? Muito desafiador (J. B., Ipanema, pesquisa de campo, 2024).

Nesse amalgamar é possível perceber nas narrativas a preocupação em relação às dificuldades para a inserção no concurso público. Seguindo os dados da pesquisa de Corrêa (2024, p. 96) quanto à inserção profissional dos(as) egressos(as) em Educação do Campo, os dados revelaram que “56,57% trabalham na Educação Básica, seguido do trabalho em outra área que não a educação, com 20,64%, e a condição de desempregado/a, com 17,69%”, o que contribui para a compreensão desse cenário. Além disso, as secretarias de educação dos municípios e do estado do Pará ainda subtraem a importância dos(as) educadores(as) egressos(as) da LEdoC na região da Amazônia Tocantina.

Próprio curso não dá base pra isso. Por exemplo, pra ser um professor de História ou de Sociologia ele te dá uma base pra pensar essas disciplinas no contexto do campo. Mas, por exemplo, pra de fato atuar dentro do, sei lá, da cidade, de outras escolas, o curso não possibilita isso. Porque é totalmente diferente de tu pegar um curso, por exemplo, tradicional de sociologia. O que é que eles estudam?

Não tem dentro do curso de Educação do Campo, é o básico. Tu vai ter Sociologia Clássica 1, 2 e 3, pronto. Aí vai ter história da educação do campo História dos movimentos sociais que não são conteúdos específicos que tu vai trabalhar dentro de uma sala de aula, por exemplo. E aí vem o desafio dos estágios. Vem o desafio dos estágios. De como é que tu chega numa sala de aula para trabalhar, por exemplo o conteúdo aí o aluno tem que se virar cabeça pra baixo, pra estudar, pra observar o professor, né, o regente, pra conseguir ministrar aula, tudo isso (G. A., Ilha do capim, pesquisa de campo, 2024).

Na fala da egressa podemos perceber que há uma certa insatisfação por conta da estrutura curricular com que é materializado o curso. Para ela a matriz curricular apresenta fragilidades e alguns dilemas que não estão sendo concretizados, tais como: pouco aprofundamento dos conhecimentos da área de Sociologia e História, da estrutura adequada para os estágios. Além disso, o corpo docente muitas vezes não atende à demanda formativa junto aos territórios ribeirinhos e, havendo ausência de formação de professores(as) para atuar no campo.

Assim sendo, a formação das jovens ribeirinhas tem sido atravessada por um manancial de dificuldades como as que margeiam os rios da região tocantina. Por si só,

os processos de escolarização de mulheres no Brasil são permeados pela marca histórica do patriarcado e, do ponto de vista geral, não estão voltados para o atendimento das demandas da classe trabalhadora, das pessoas que vivem em situações de pobreza ou extrema pobreza. Não seria diferente pensar que as políticas públicas para a Educação do Campo seriam favoráveis às pessoas que ocupam tais territórios.

Nos estudos de Santos (2020, p. 193), houve também reflexões sobre esse parâmetro, pois, embora o curso forme pessoas habilitadas para a docência e para a gestão de espaços comunitários, o fato de não estarem atuando nas suas áreas de habilitação faz como que fiquem ociosos ou mesmo desestimulados. Mas como podemos transformar a forma escolar se não estamos conseguindo atuar dentro delas? “Como o curso não é reconhecido pela rede pública de ensino municipal e nem estadual, os egressos não conseguem fazer concurso específico que tenha paridade com a formação”. Desse modo, muitas vezes a entrada na docência tem acontecido a partir da indicação de um político, “que lhes facilita a contratação para lecionarem na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na EJA – etapas administradas pelo município, sobre a qual se tem influência” (Santos, 2020, p. 193).

Eu acho que eu fiquei um pouco assim desanimada quando eu fui chegando já para o final do curso e veio essa questão da discussão do diploma. De não ter o reconhecimento, por exemplo, para entrar numa escola, para ser um coordenador pedagógico (G. A., Ilha do Capim, pesquisa de campo, 2022).

Nesse sentido, a aproximação com as reflexões de Corrêa (2024, p. 97) é pertinente quando revelado que, do total de 373 pessoas que responderam à questão, 251 empregaram seus diplomas no pleito em algum momento. Nesse universo, “apenas 14,48% indicaram ter o diploma contemplado plenamente no edital, cobrindo todas as disciplinas em que poderiam atuar com seu diploma, e 35,66% tiveram a formação contemplada parcialmente e que 48,53% estavam excluídas dos editais”.

Ao mesmo tempo que há um intenso esforço em materializar práticas interdisciplinares, grandes contradições entre os diferentes níveis do sistema público seguem sendo enfrentadas pelos cursos. Simultaneamente ao fato dos docentes se desafiarem a alterar os processos formativos em direção às áreas de conhecimento, eles também se deparam com as exigências das escolas para a inserção dos educados nos estágios com a perspectiva essencialmente disciplinar. **Também há restrições muito semelhantes nas burocracias para inserção dos egressos nos concursos públicos das redes**, nos quais as áreas de habilitação têm enfrentado grande resistência, embora alguns estados tenham conseguido avançar na construção de legislações que incorporam nos editais de processos

seletivos a formação de professores a partir das áreas de conhecimento (Molina, 2019, p. 202, grifos nossos).

Desse modo, é possível inferir que nesse processo de contradições expresso nas falas das entrevistadas a apropriação da auto-organização e práxis social tem determinado não só dar conta dos interesses de classe, mas também tem refletido no campo educativo quando elas se direcionam aos espaços formativos e profissionais que conseguem fazer essa articulação. Então, podem ultrapassar também as limitações que estão sendo impostas pela estrutura do Estado, quando não abre espaço para que as jovens ribeirinhas egressas também estejam inseridas nos espaços de trabalho. É um movimento silencioso, mas intencional para controlar de alguma forma o que tem sido realizado na formação das LEdoCs em todo o Brasil.

Portanto, fica muito difícil transformar a forma escolar quando as egressas não têm espaços para atuar nas escolas, para colocar em prática a práxis, para que efetivamente possam colaborar e se integrar aos processos educativos do campo. Sem sombra de dúvida, há uma tentativa intencional de retirar direitos, fechar escolas e provocar um colapso na formação e educação dos povos do campo, das águas e das florestas.

Nas falas é possível identificar que o movimento do curso vai se dando na contradição e na superação, pois, apesar da compreensão das narrativas e a estrutura em relação ao curso, a LEdoC tem sido crucial para as mudanças na vida e na auto-organização, sobretudo para as jovens ribeirinhas do Baixo Tocantins – Abaetetuba e Igarapé-Miri. As mudanças são significativas e precisam ser reconhecidas como espaços de lutas e conquistas das populações ribeirinhas, pois a formação na LEdoC junto aos movimentos sociais de base maximizam as possibilidades para essas jovens, a única forma escolar de continuar os estudos e, assim, ter acesso à Universidade.

Na fala que se destaca a seguir, há esse encontro com as preocupações em relação a vaga em concurso público. As dimensões formativas da docência, da gestão dos processos educativos escolares e da gestão dos processos comunitários estão presentes na formação das ribeirinhas. O que pudemos perceber é que as contribuições têm sido materializadas mais em processos comunitários do que efetivamente para a inserção nas escolas.

[...]. E aí você abre um monte de turma pra educação do campo e abre duas vagas pra concurso. Eu não sei nem se a gente já vai entrar nesse mérito aí, mas se tu quiser depois tu pode me perguntar novamente. A educação do campo é desafiador porque eles abrem o

curso, mas eles não te dão possibilidade de trabalho (J. B., Ipanema, pesquisa de campo, 2024).

Nessa linha, existe uma pedagogia em marcha na prática social, organizativa e cultural, com a qual a própria negação/afirmação da identidade dos territórios contribui para a educação/formação das jovens ribeirinhas nos espaços institucionais e em seus territórios.

Conforme já mencionamos, a CONAE/2024 registra movimentos significativos em relação às conquistas pontuais para o movimento da Educação do Campo. Em complemento referente à afirmativa de que a formação na LEdoC só tem sentido com os movimentos sociais, observamos, a partir dos encaminhamentos do documento da CONAE-2024 para o PNE (2024-2034), as relações que envolvem as intenções de realinhar as políticas e práticas que visem à correção de desigualdades e injustiças históricas por meio de políticas afirmativas.

Além disso, há uma conquista significativa que está acordada em valorizar matrizes de distribuição de recursos entre as instituições federais de educação superior para o conjunto de estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo. Este encaminhamento é substancial para a continuidade dos cursos da LEdoC, fato que provocou ameaças significativas no governo bolsonarista. Com essa intencionalidade, registramos que uma conquista significativa pautada neste documento é a garantia de concursos públicos específicos para as escolas do campo, das águas e das florestas, por meio da constituição de uma política de incentivo para os(as) professores(as) que atuam no campo (Brasil, 2024; Molina; Pereira; Santana, 2024).

Segundo Molina *et al.* (2024, p. 596), as proposições coadunam para a garantia do direito à educação e formação na Licenciatura em Educação do Campo, que por meio de muita luta junto ao FONEC, consegue o movimento para manutenção dessa política pública, pautada em cinco pilares: “acesso, permanência, condições de oferta, princípios da formação e direito à formação dos educadores(as) do campo na educação superior”.

Nessa perspectiva, a assumimos que a luta precisa emergir de peito aberto à luz do sol que ilumina o alvorecer de uma manhã nebulosa, mas que pode conservar o canto dos pássaros, da existência humana e da contemplação de um novo dia que há de surgir com toda a força, beleza e contradições.

Nessa perspectiva, o que está em disputa é a própria concepção do direito à educação para uma juventude de mulheres que trabalham desde cedo no

extrativismo do açaí, na pesca, que se equilibram em cima de pontes, canoas, que nem sempre conseguem ter uma trajetória estudantil em escolas nos seus territórios, que precisam acompanhar o movimento das águas para sobreviver e que dominam os remos como ninguém.

Foi a partir da compreensão dessa realidade que veio o desejo e o desafio de fazer a pesquisa em torno da formação das ribeirinhas, das mulheres que compõem a classe trabalhadora do campo da Amazônia Paraense. Foi importante poder ouvi-las, conhecer a realidade da qual fazem parte, exercitar com elas a compreensão das contradições existentes no campo da educação, da política e do território. Não obstante, foi imprescindível atribuir à pesquisa o sentido de novidade, mas também de urgência, uma vez que há necessidade de pesquisar as mudanças que vêm acontecendo na região do Baixo Tocantins em função da devastação do capital internacional e, com isso, o fechamento de escolas do Ensino Médio presencial e a substituição pela educação à distância.

Do ponto de vista acadêmico e pessoal, é necessária a intensificação de pesquisas e denúncias para as condições de vida dos povos ribeirinhos, para as jovens ribeirinhas, para o campo da Educação do Campo nos espaços das florestas, rios e mais ainda para os territórios que apresentam conflitos e interesses do capital e traçam fortes mudanças no modo de vida de muitas pessoas do Baixo Tocantins.

Quando observamos o Quadro 10 sobre o perfil das jovens ribeirinhas egressas da LEdoC-UFPA-Abaetetuba/PA, é possível compreendermos também o processo de escolarização das participantes desta pesquisa, uma vez que esse é um elemento importante para analisar o processo de ingresso na Universidade. O SOME, nesse sentido, tem sido a única forma de a classe trabalhadora alcançar outros espaços formativos, como o Ensino Superior, técnico ou mesmo o mercado de trabalho. Entendemos, assim, a importância de responder a essa dívida social para com a população e a necessidade de atentar para a ampliação dos recursos disponíveis, a fim de criar condições de atendimento a toda a população (Alves; Almeida, 2023 *apud* Krawczyk, 2011, p. 755).

Desse modo, sintetizamos que a formação das jovens ribeirinhas se constitui não apenas da experiência de formação em cursos de magistério e/ou superiores, mas das experiências educacionais vivenciadas ao longo da vida escolar, em seus territórios, na vida da luta no e pelo trabalho (Gonçalves, 2019).

É nessa dimensão social e formativa que consideramos a LEdoC um projeto grandioso e revolucionário, pois busca romper com a lógica predominante de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana em todas as dimensões.

É necessário e urgente produzir forças intelectuais e orgânicas da/na classe trabalhadora, que coloquem todas num “movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza” (Caldart, 2010, p. 64).

Um dos grandes desafios para que essa materialização ocorra diz respeito a formação e conteúdo escolar. As jovens ribeirinhas entrevistadas abordam também seu processo de escolarização e como ocorreu em seus territórios até a inserção na Universidade, no curso de Educação do Campo. A princípio, são dados que se inserem nos processos de escolarização de mulheres pobres que vivem no campo – seja nos territórios rurais, assentamentos, espaços de quilombos e nas ribeiras.

Dialogando com as jovens ribeirinhas, percebemos em suas falas esse descontentamento, revolta e insatisfação pela falta de assistência por parte do poder público para preservar e constituir a qualidade da educação ribeirinha. Além dos desafios diversos que elas enfrentaram para concluir o Ensino Médio no SOME, há também todo o desconforto de chegar a ocupar o lugar de profissionais da educação por meio de concurso público. Há obstáculos sendo intencionalmente mantidos pelo Estado para que essas jovens ocupem as salas de aula, a coordenação pedagógica, que estão sendo cada vez mais ocupadas por práticas desconectadas das realidades locais. A parte que ninguém conta é que o governo do estado do Pará mais uma vez ataca, minimiza, subtrai a Educação do Campo – a qualidade, o acesso e a permanência – porque ainda temos que gritar ao mundo que precisamos de Educação do Campo com qualidade.

Diante das falas sobre o processo formativo e as contradições que a LEdoC traz à práxis das jovens ribeirinhas, foi possível analisarmos alguns pontos importantes que se aproximam no que diz respeito às dificuldades e contradições do processo de escolarização nos territórios ribeirinhos. O conhecimento acessado nessa oferta deixa muitas lacunas que não abarcam elementos que compõem a territorialidade e menos ainda as condições de mulheres ribeirinhas, provedoras do lar ou com famílias que tradicionalmente não consideram o estudo como prioridade.

Na maioria das comunidades, é o SOME que oferta o Ensino Médio para essa parcela da classe trabalhadora, funcionando em barracões ou em espaços cedidos pelas escolas do município. São algumas das dificuldades e limitações que atravessam a vida e o processo de trabalho e formação das jovens ribeirinhas, muitas vezes sem o mínimo de recursos, sem apoio de materiais, sem recursos tecnológicos, sem recursos que possam garantir a efetivação do processo educacional.

Desse modo, é essa realidade que recai também sobre as dualidades de materialização da práxis na estrutura escolar nos territórios ribeirinhos. É notório que o SOME é uma representação daquilo que podemos definir como fragmentação da formação humana, pois nesse viés a escola torna-se receptáculo da lógica reprodutora capitalista. Apesar de sua constituição ser modular, a realidade do sistema fica distante das demandas e necessidades que regem as vidas ribeirinhas.

A emergência social e educativa que se faz no âmbito da Educação do Campo como luta de classes é sem dúvida inquestionável. Portanto, compreendemos a LEdoC e o SOME como partes dessa luta e como conquistas dos movimentos sociais do campo (ribeirinhos, assentados, caiçaras, etc.). As jovens ribeirinhas entrevistadas são oriundas de grupos sociais de baixa renda que habitam espaços rurais e são muitas vezes esquecidos pelo poder público. Dependem do ensino precário nas escolas do campo, sem estrutura, sem investimentos e têm que fazer um trajeto de horas de caminhada ou de transporte em barcos, até chegarem ao espaço escolar.

E é essa mesma juventude que sonha com um emprego bom, com melhores condições de vida para suas famílias e que, por meio da educação, da formação universitária, acreditam ser possível.

A luta e r-existência são uma unidade histórica da Educação do Campo, há um movimento de profunda luta por direitos dos povos do campo, dentre eles os ribeirinhos e ribeirinhas que fazem parte desse universo dialético.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica emancipatória, é a vinculação concreta **com as lutas sociais e coletivas**, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam. Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo. É a inserção concentrada nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água, pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem, verdadeiramente, dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo (Molina, 2015, p. 156-157, grifos nossos).

As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo à promoção da auto-organização das jovens ribeirinhas no território do Baixo Tocantins estão presentes de várias formas na vida pessoal, profissional, familiar e coletiva. Entre desafios, superação e resistência, o ingresso no Ensino Superior de trabalhadores e trabalhadoras do campo, das águas e das florestas resulta do trabalho coletivo, histórico e socialmente construído nos movimentos sociais do campo. O projeto de transformação da realidade através da LEdoC mantém essa função objetiva na filosofia da práxis, que assume o território, a cultura, a identidade, o trabalho, a educação e a luta como elementos indissociáveis dos processos formativos para a transformação da realidade e emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, a Licenciatura em Educação do Campo é trabalho coletivo, é sinônimo de lutas. Situada no campo de disputas da formação de professores e professoras no Brasil, tem protagonizado conquistas importantíssimas contra o projeto hegemônico, elitista, fragmentado e capitaneado pelos grupos de conglomerados tanto no âmbito nacional quanto internacional. Logo, a formação das jovens ribeirinhas na LEdoC/Campus de Abaetetuba/PA contribui para a auto-organização dos sujeitos nos

processos de gestão e organização dos movimentos sociais, nas pautas de luta e reivindicações por melhorias do ensino nas comunidades, da organização e protagonismo dos movimentos Grito da Águas, ARQUIA, na formação de mulheres do território Maiauatá, Projeto Raízes Ribeirinhas, criado e coordenado por duas egressas da LEdoC, além da relação de construção coletiva de um currículo ribeirinho, que é resultado da pesquisa de pós-graduação da egressa do território da Ilha do Capim.

Ficou evidente que a participação nos movimentos sociais, sejam eles da ARQUIA, do Grito das Águas ou movimentos de base que se constituem na materialidade da vida, no movimento real, coopera para o fortalecimento e emancipação da consciência política, identitária e de classe.

Esse trabalho coletivo desenvolvido com os movimentos sociais revela que, ao mesmo tempo que a formação no território com os movimentos sociais otimiza a organização das jovens ribeirinhas, a formação na LEdoC também maximiza a transformação e organização dos territórios, tornando possível um movimento de resistência cada vez mais vivo e sempre em movimento.

Tal contexto se deu com a escuta sensível das seis egressas ribeirinhas no território do Baixo Tocantins, que nos permitiu analisar questões instigantes, como: Quais as contribuições do processo formativo da LEdoC/UFGA/Abaetetuba para a promoção da auto-organização das jovens ribeirinhas egressas do curso em seus territórios, através da análise de sua práxis em diferentes espaços socioprofissionais e comunitários?

A resposta a essa questão foi sendo construída na articulação entre teoria e empiria, na inserção dos Diálogos Formativos no território da Ilha do Capim, em dois encontros do movimento Grito das Águas, da pesquisa com questões semi-estruturadas via Google Meet, articuladas à análise do conteúdo presente nas narrativas das jovens ribeirinhas com a intenção de responder aos seguintes objetivos específicos: a) descrever e analisar os processos formativos e contradições que a Licenciatura em Educação do Campo traz à práxis das jovens ribeirinhas egressas do curso; b) identificar as contribuições que a LEdoC/UFGA/Abaetetuba oferta para as jovens ribeirinhas que dela participam; c) analisar os processos de auto-organização das jovens ribeirinhas e as repercussões de suas ações no território por meio da análise da práxis nos diferentes espaços socioprofissionais e comunitários.

Os resultados dessas análises foram articulados à compreensão do contexto de Abaetetuba e em função da dimensão que a LEdoC ocupa nesse território, levando

em consideração a natureza que se apresenta, o objeto e a configuração da problemática da pesquisa. A luta dos sujeitos do campo pelo projeto de Educação do Campo se constitui histórica, política e socialmente como força motriz de um sonho coletivo, sobretudo naquilo que se refere à democratização, ao acesso e à permanência tanto na educação básica como no ensino superior.

Levamos em consideração esse campo de disputas que foram intensificadas no governo de Michel Temer (2016-2018) e reforçado no governo Bolsonaro (2019-2022), com diversos arranjos que caminharam para negar os direitos à educação de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, quebradeiras de coco, pescadores, surgindo vários movimentos que tentaram paralisar as lutas e conquistas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo da Educação do Campo. Como exemplo, tivemos a ruptura administrativa da SECADI, a alteração da Resolução nº 2/2015 pela Resolução nº 2/2019, que foi considerada uma conquista, pois representava a luta organizada da sociedade civil em favor da formação e valorização dos profissionais do magistério.

Cabe frisar que as lutas e resistências não cessaram nesse período. O FONEC protagonizou e centralizou sua organização como intelectual orgânico que representa a luta coletiva contra esse movimento absurdo que estava se instalando. Sobre esse processo de conquistas, a retomada da CONAE-2024 trouxe esperanças para os ditames sobre acesso, permanência, condições de oferta, princípios da formação e pós-formação, e organização de políticas públicas para concursos públicos na área. Isso traz a compreensão de que está em disputa a própria concepção do direito à educação (Molina; Pereira; Santana, 2024).

Além disso, o território do Baixo Tocantins tem sido palco de disputas centrais no que diz respeito às influências diretas dos projetos de transporte e portuários no modo de produção da vida dos sujeitos ribeirinhos, quilombolas, assentados, pescadores e extrativistas, que precisam resistir às ofensivas estratégias do capital para desterritorializar os sujeitos de seus territórios.

Na atualidade, o Terminal Portuário de Uso Privado – TUP Abaetetuba, da Cargill, orçado em aproximadamente 9 milhões de reais e localizado na Ilha do Xingu, na Baía do Capim, com a intenção de escoar *commodities* (agrícolas e minerais) para os EUA e a China, tem ameaçado os povos tradicionais da região, pois vivem as diversas tensões com essas empresas transnacionais, latifundiários, madeireiros e grileiros que buscam desterritorializar com suas lógicas os territórios ribeirinhos do Baixo Tocantins.

Do resultado desse movimento chegamos ao entendimento de que a formação das jovens ribeirinhas é um movimento histórico, dialético, materializado com muitas dificuldades. Por si só o processo de escolarização de mulheres no Brasil é permeado pela marca histórica do patriarcado e, do ponto de vista geral, não está voltado para o atendimento das demandas da classe trabalhadora, das pessoas pobres e que vivem em situações de pobreza ou extrema pobreza. Não seria diferente pensar que as políticas públicas para a Educação do Campo seriam de outro modo favoráveis às pessoas que ocupam tais territórios.

A realidade de baixa escolarização e a dificuldade de auto-organização pelas quais passam as jovens ribeirinhas desses territórios, em sua maioria, como os dados demonstraram, as famílias e pessoas que vivem às margens dos rios no contexto paraense ainda sofrem com a vulnerabilidade social, resistindo em seus territórios distantes e isolados das áreas urbanas que apresentam qualidade de vida baixíssima, ausência de saneamento básico, dificuldade para obtenção de água potável e energia elétrica. Dessa forma, para garantir o mínimo do serviço básico, como educação e saúde, para serem acessados pelas famílias, caminham e navegam quilômetros de rios, estradas, navegam com o sonho de concluir e seguir estudando, ampliando o conhecimento e podendo contribuir com as lutas em seus territórios.

Entendendo as particularidades e os espaços que elas ocupam durante e após a formação na LEdoC/CAAB, evidencia-se que a formação da Licenciatura e a forma como foi desenvolvido o curso contribuíram para se reconhecerem como grupo social, fração da classe trabalhadora. Em virtude da própria representatividade que têm, as jovens se mantêm na práxis social – os saberes sociais que derivam das relações sociais e políticas do movimento social que faz parte desse contexto –, integrada aos conhecimentos, reflexões e formação na LEdoC, que é o conhecimento científico sistematizado, organizado, apropriado na base da Pedagogia Socialista, a autoafirmação de suas identidades, de seus territórios, e sabem como devem se apropriar da auto-organização para ajudarem seu coletivo.

Por outro lado, identificamos que as análises demonstraram uma questão muito sensível: as dificuldades e precariedades na inserção profissional para o exercício da docência ou mesmo o não reconhecimento de seus diplomas. Dialogando com as jovens ribeirinhas, percebemos nas falas esse descontentamento, revolta e insatisfação pela falta de assistência por parte do poder público para preservar e constituir a qualidade da educação ribeirinha.

Muitas vezes, essa inserção tem se dado por meio de contratos temporários, contratação como não habilitado(a) ou mesmo não tem se dado. Isso provoca, muitas vezes, o adoecimento psicológico, econômico, pois, ao chegarem ao final do curso, percebem a dificuldade da ausência de concursos públicos e de acesso à estabilidade na carreira como servidor público efetivo. É preciso, então, situar discussões em fóruns e reuniões para provocar o Estado judicialmente e rever essas questões (Corrêa, 2024).

Além disso, outro ponto de contradição nesse processo formativo tem sido a postura de alguns professores(as) da LEdoC que não ajudavam o processo de ambiência dos estudantes do campo que percebiam a desconexão com a realidade deles, além da ausência de práticas integradoras entre o campo e a Universidade.

Os desafios que se colocam no processo de auto-organização das jovens ribeirinhas em seus territórios nos *espaços socioprofissionais e comunitários* provocam a transformação da forma escolar, especialmente na realidade do Baixo Tocantins, que tem se dado na escolarização com o SOME. Embora este sistema seja uma conquista da classe trabalhadora, também apresenta diferentes interesses sociais que refletem exatamente a forma e o conteúdo com que essas crianças, jovens e adultos são expostos. Um dos grandes desafios para que essa materialização ocorra se dá sobre a formação e o conteúdo escolar. As jovens ribeirinhas entrevistadas observam o processo de escolarização e como ocorreu em seus territórios até a inserção na Universidade no curso de Educação do Campo. Aprioristicamente são dados que se inserem nos processos de escolarização de mulheres pobres que vivem no campo – seja nos territórios rurais, assentamentos, espaços de quilombos e na ribeira.

Apesar de todas as contradições, o SOME tem sido a única forma com que a classe trabalhadora alcance outros espaços formativos, como o ensino superior, técnico ou mesmo o mercado de trabalho. Entendemos a importância de responder a essa dívida social para com a população e a necessidade de se atentar para a ampliação dos recursos disponíveis, a fim de criar condições de atendimento a toda a população dos campos, das águas e florestas.

Em síntese, é necessário superar a visão da educação fragmentada, reducionista, estabelecendo a relação entre educação e prática social, considerando o contexto social, político e histórico. Temos na formação de sujeitos do campo da LEdoC os caminhos necessários e materializáveis para mudar essa realidade no modo como se formam nas escolas do campo, sobretudo as ribeirinhas, as possibilidades construídas através do trabalho socialmente útil.

É nesse viés que se integra o reconhecimento da incalculável sabedoria, cultura, terra, trabalho, identidade dos povos amazônicos que buscam sua valorização e reconhecimento diante da sociedade que, por muitos séculos, lhes negou o direito de se manifestarem, o direito à educação, o direito a terem direito, e ainda hoje buscam negar suas vozes e a existência de seus territórios.

A partir da análise das narrativas das egressas, foi possível reafirmar a importância e a potência da formação da classe trabalhadora como caminho para o enfrentamento e resistência contra os interesses do capital na região.

A LEdoC, juntamente com os movimentos sociais, constitui um território do saber da práxis, e já temos resultados satisfatórios sobre essa Licenciatura em todo o Brasil. É substancial a materialidade da interdisciplinariedade, conversando com outras áreas de formação. O sentido dessa ação pedagógica está em ressignificar parte dos processos de produção e socialização do conhecimento científico nas escolas, nas comunidades, na vida e transformação das jovens ribeirinhas e de todos os sujeitos do campo (Molina, 2019, p. 211).

Entre desafios, superação, disputas e resistências, é tempo de voltar e demarcar a história e perceber o quão possível tem sido construir esse projeto coletivo com pequenas alegrias de possibilidades e rupturas estruturais. São conquistas que hoje estão em mais de 44 instituições, com 5.030 licenciados(as) em Educação do Campo em todo o Brasil, dos quais 70% são mulheres e 30% são homens (Corrêa, 2024).

É preciso defender um ensino integrado a ações coletivas, pois só assim é possível expandir a formação humana e as lutas contra os projetos multimilionários que ocupam várias frentes de interesse na Amazônia e que também acabam aumentando as dificuldades para o acesso e permanência das escolas no contexto ribeirinho. As ações de lutas e resistências que também ocorrem nesse contexto são necessárias para que as vidas dessas pessoas sejam mantidas, a fim de que seu alimento, a água, o pescado, a história, sua ancestralidade sejam mantidos. Afirmamos que não tem sido fácil, mas tem sido possível alinhar a educação às lutas das jovens mulheres ribeirinhas do Baixo Tocantins, em especial a partir dos movimentos sociais e com a formação na Licenciatura em Educação do Campo.

Além disso, a LEdoC contribui para que os sujeitos do campo, das águas e florestas alcancem o direito à educação, à formação no Ensino Superior – pela primeira vez, jovens do interior da Amazônia Paraense estão tendo acesso a esses espaços. A LEdoC é reconhecida como uma política pública conquistada pela classe

trabalhadora camponesa e hoje apresenta sua contribuição na formação dos(as) trabalhadores(as) como protagonistas de sua emancipação. Está demonstrado também na constituição do perfil das jovens ribeirinhas que, do universo de 6 jovens, 3 estão cursando a pós-graduação (2 no doutorado e 1 no mestrado) e 2 concluíram recentemente o mestrado.

Nesse sentido, é importante frisar que a síntese das respostas está situada entre a práxis social produzida pela juventude ribeirinha em seus territórios e sua integração com os conhecimentos na formação da LEdoC, na perspectiva da luta de classes, dando atenção principalmente à formação crítica, à contribuição para a formação de intelectuais orgânicos com projetos sociais para ajudar a comunidade.

Com o referencial teórico em articulação com as análises e produção dos dados, evidenciou-se que, dadas as atuações das jovens ribeirinhas em seus territórios em diferentes espaços *socioprofissionais e comunitários*, *é possível indicar que as contribuições que a LEdoC oferta têm levado ao fortalecimento da identidade ribeirinha, do pertencimento ao território, da territorialização por meio do fortalecimento e emancipação da cultura, do trabalho, da luta, da educação, da organização coletiva, da resistência para continuar os estudos, apesar de muitas vezes terem encontrado obstáculos na própria estrutura familiar. Todavia, hoje olham para a formação que receberam na LEdoC e de suas contradições a oportunidade de mudarem de vida, a oportunidade de se reconhecerem, de afirmarem a sua identidade, de ressignificarem a luta em seu território e de se auto-organizarem em coletivo contra, por exemplo, os projetos da Cargill e outros do próprio Estado, que hoje ocupam e tentam destruir e desterritorializar os ribeirinhos, as ribeirinhas, os povos das águas, das florestas e do campo para os grandes centros urbanos.*

Ouvimos as vozes das jovens ribeirinhas e compreendemos que o ato de estudar é também um ato político de resistência, pois o estudo é a forma mais potente e revolucionária do filho e filha da classe trabalhadora para chegarem a algum lugar.

Quantas vozes podem ser ouvidas e lidas através de nós, através desta pesquisa? É no encontro que nossa existência faz sentido; por isso, foi muito intenso e emocionante.

Foram quatro anos de imersão na pesquisa sobre a LEdoC e formação de professores(as) na especificidade das jovens ribeirinhas, período que produziu intensos ciclos de transformação. Esta pesquisa trouxe muitas contribuições para mim, para minha vida e para que eu pudesse afirmar cada vez mais meu trabalho e

os projetos coletivos de que faço parte. Muitas vezes, ouvi e escrevi como quem manda cartas ao futuro que desejo compor, na intenção de desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão com mulheres ribeirinhas, na conquista de novos espaços de pesquisa, na compreensão de que é muito importante as mulheres terem assegurada a liberdade de ocupar outros territórios, outros lugares e outros saberes.

Para uma jovem pesquisadora mulher, filha de pai agricultor e mãe professora e agricultora, torna-se imprescindível falar com e ouvir mais essas pessoas, para que possamos compreendê-las em sua heterogênea e complexa diversidade, em suas lutas e em seus espaços/territórios de saberes e conhecimentos. Certamente a LEdoC é a síntese de que a Epistemologia da Práxis (Curado Silva, 2018) tem acontecido de forma muito genuína e vem avançando aos poucos em diferentes territórios e de diferentes formas.

Sobre os processos de construção da tese, ter vivenciado a materialidade das lutas e formações no território da Ilha do Capim me fez mudar paradigmas de vida, de estudo e do meu próprio trabalho como docente do Ensino Superior que agora, como professora efetiva, foi um presente, na verdade. Eu ganhei uma injeção de força e esperança, ganhei amigos(as), ganhei afetos e me refiz muitas vezes para continuar a escrita e poder contribuir de alguma forma com esses territórios e as pessoas.

Com a práxis, que se constitui junto com as jovens ribeirinhas, tudo se transforma e ganha mais sentido quando elas se identificam, quando se fortalecem entre si ou quando há a auto-afirmação de suas identidades, de suas histórias e de seus territórios.

Nesse cenário, reafirmamos a tese de que o curso de Licenciatura em Educação do Campo, entre limitações e contradições, tem contribuído para a formação e resistência das jovens ribeirinhas do curso no contexto regional da Amazônia Tocantina, o que se reflete na composição da auto-organização e na construção da práxis social materializada em seus territórios, na família, no trabalho, nos estudos e na emancipação e fortalecimento da identidade ribeirinha.

As jovens ribeirinhas egressas do curso ocupam diferentes espaços formativos, profissionais e sociais, e isso resulta nas possibilidades de enfrentamento aos projetos do capital que avançam e destroem fortemente a cultura, a identidade, o alimento, as conquistas individuais e subjetivas dessa fração da classe trabalhadora. O ponto de partida e de chegada à resistência tem sido a presença e a formação junto aos movimentos sociais, que sintetizam a função da formação histórica, política e social

das jovens ribeirinhas e na efetivação por meio da práxis social. A auto-organização potencializa a formação de intelectuais orgânicos na dimensão dialética presente na materialidade da vida e na Licenciatura em Educação do Campo, no Campus Universitário de Abaetetuba da Amazônia Tocantina.

É importante marcar o tempo e o território como lugar de pertencimento e não só, mas definir enquanto espaço de conquista que a Licenciatura em Educação do Campo organiza, subjaz aos sujeitos dos campos, das águas e das florestas.

Percebi a delicadeza e tive a certeza de que viver é um ato de resistência ribeirinha diante de todas as mudanças que vêm ocorrendo no seio da vida e trajetórias ribeirinhas. A delicadeza e a beleza que existem nesse amalgamar de conhecimentos teóricos e práticos, nesse sentido de ir caminhando, ir sentindo o território como parte de si e em si.

Assumo que a conclusão desta tese é o “começo- meio- começo”, como já nos direciona Nego Bispo, de um caminho que está longe de ser um ponto final, pois tenho perspectivas de continuar realizando pesquisas, propondo debates sobre a formação de jovens ribeirinhas, quilombolas, pescadoras e voltar aos territórios que foram identificados nesta pesquisa e, além deles, na intencionalidade de contribuir com as jovens mulheres que estão lá, com formação, debates, produções, grupos de trabalho. Quero poder continuar pesquisando, estudando e, quem sabe, retornar a outros territórios da Amazônia do Baixo Tocantins.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. G. R. O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 2, p. 208-208, 2014.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos plurais).
- ALGEBAILLE, E. **Educação pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALMEIDA, A. W. B. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PPGSCA-UFAM: Fundação Ford, 2006. p. 21-99. (Coleção “Tradição e ordenamento jurídico”, v. 2).
- ALMEIDA, E. N. **Corpos-vida marcados**: memórias autobiográficas das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas escalpeladas da Amazônia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.
- ALMEIDA, F. G. **Terra de quilombo**: arqueologia da resistência e etnoarqueologia no território Mandira, município de Cananéia/SP. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ALVES, J. P. C.; ALMEIDA, R. F. O ensino médio na Amazônia: o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no contexto ribeirinho. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, MS, v. 14, n. 41, p. 30-49, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/7124>.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 264-303
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, L. R. *et al.* Podemos marcar um meet? Reflexões sobre os usos da entrevista não presencial como técnica de coleta de dados. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 11, n. 27, p. 561-583, 2023. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/591>.
- ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>.
- ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, G. P. O ensino integrado como projeto político de transformação social. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 161-186, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9302>.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. Memórias de Educação do Campo. *In*: SANTOS, A. *et al.* **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2020

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. *In*: MINAYO, C. *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002. p. 75-91.

ARROYO, M. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ASSUNÇÃO, D. Feminismo e marxismo. *In*: D'ATRI, A.; ASSUNÇÃO, D. **Feminismo e marxismo**. São Paulo: Edições Iska, 2017. p. 11-30.

AVIZ, L. **Juventude, educação e movimentos sociais**: relações entre conhecimentos escolares e saberes sociais de jovens de ensino médio no interior de uma escola de assentamento—PA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

AVIZ, L. C.; MOLINA, M. C. educação superior do campo, juventude ribeirinha e práxis na amazônia paraense: a promoção da auto-organização das egressas em seus territórios. **Revista Científica Gênero na Amazônia**, v. 1, n. 23, p. 125-140, 2023.

AZEVEDO, B. C.; TENCA, L. C.; MOMBELLI, C. S. Os efeitos da pandemia de Covid-19 sobre o trabalho das professoras pesquisadoras de relações internacionais. **Revista Conjuntura Austral**, Porto Alegre, v. 12, n. 59, p. 73-88, 2021.

AZEVEDO, D. P. **A construção social do mercado de açaí para fortalecer a gestão territorial na Ilha do Capim, no município de Abaetetuba no estado do Pará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

AZEVEDO, G. A. **Juventudes ribeirinha e quilombola na FADECAM/UFPA**: histórias e projetos de vida. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação e Desenvolvimento do Campo) – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, PA, 2022.

AZEVEDO, H. P. **Transição agroecológica**: reflexões a partir de agroecossistemas de camponeses agroextrativistas na Amazônia numa perspectiva política. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Amazônicas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALDOTTO, O. L. G; MORILA, A. P. Auto-organização no contexto da educação do campo. **Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 2, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, F. R. **Crítica da tecnologia dos direitos sociais**: uma contribuição materialista histórico-dialética. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2021.

BIROLI, F.; MACHADO, M. D.; VAGGIONE, J. M. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. **Feminismo e política: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB/CNE nº 36/2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro DE 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.498, de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para tornar clara a possibilidade de adoção da "Pedagogia da Alternância" nas escolas do campo. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). **Boletim Epidemiológico** 02, 2020a. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/07/BE-COE-Coronavirus-n020702.pdf>.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Protocolo de Manejo Clínico para o novo coronavírus (2019-nCov)**. Brasília, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação 2024. **Documento Final**. Brasília, 2024a. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CONAE_2024_Documento_Final_29-02_compressed_compressed_1_ok.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação 2024. **Documento referência**. Brasília, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução SECADI nº 2, de 20 de fevereiro de 2024**. Institui o Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos dos povos do campo, das águas e das florestas no âmbito da Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC. Brasília, 2024c. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-SECADI-002-2024-02-20.pdf>.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CALDART, R. S. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. In: **Cadernos do ITERRA**: pedagogia da Terra. Veranópolis, RS: Coletivo de coordenação do setor de Educação do MST; ITERRA, ano II, n. 6, 2002.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31.

CALDART, R. S. Intencionalidade na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, RS, ano VII, n 11, p. 9-52, 2007.

CALDART, R. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010a. p. 127-154. (Cadernos do Iterra, n. 15, setembro 2010).

CALDART, R. Educação do Campo e a perspectiva da transformação da forma escolar. In: MURANIM, A.; BELTRAME, S. (org). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas, Florianópolis: Insular, 2010b.

CALDART, R. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org). **Licenciaturas em**

Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-122.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. 10 anos das LEdoCs: conquistas e desafios. *In*: SEMINÁRIO DOS 10 ANOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2017, Brasília. **Anais [...]**. Planaltina: UnB, 2018.

CALDART, R. S. Pedagogia do movimento e complexos de estudo. *In*: SAPPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico das escolas do campo: ensaios sobre complexo de estudos**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 19-66.

CALDART, R. S; BÔAS, R. L. V. (org.). **Pedagogia socialista: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CAMACHO, R. S. A produção do espaço e do território: as relações de trabalho subordinadas ao modo de produção capitalista. **Entre-Lugar**, v. 1, n. 1, p. 73-98, 2010.

CAMACHO, R. S. O território como categoria da educação do campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista Nera**, n. 48, p. 38-57, 2019.

CARDOSO, M. B. C. **Saberes do território educativo amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos-quilombolas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

CARITAS BRASILEIRA. **Comunidades tradicionais das Ilhas de Abaetetuba, no Pará, comemoram o Dia Mundial da Água**. 2023. Disponível em: <https://rn2.caritas.org.br/noticias/iv-grito-das-aguas-reune-42-comunidades-das-ilhas-de-abaetetuba-na-comunidade-sao-jose-vilar>.

CHERFEM, C. O. Relações sociais de gênero e raça: um debate para a luta de classes na Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, ano 2, v. 2, n. 5, 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

CORRÊA, A. J. **Licenciatura em Educação do Campo no fio da navalha: desafios da inserção no trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2024.

CORREA, M. F. R. **Entre o rio e a mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba/PA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

- COSTA, A. M. R. **A experiência educativa da Casa Familiar Rural de Gurupá/PA.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- COSTA, M. C. S.; SOUZA, M. B.; CABRAL, M. C. R. A epistemologia da formação de professores materializada por meio dos organismos multinacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. esp. n. 3, p. 2041-2053, 2018.
- CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo - Brasil 2021.** Goiânia, 2022.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmes, 2007.
- CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.
- CURY, J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.
- CUT – Central Única do Trabalho. **Eixos da 4ª Conferência de Formação da CUT.** Belo Horizonte, 2022.
- DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. **Revista HISTEDBR online**, v. 11, n. 41e, p. 427-427, 2011.
- DAMASCENO, C. S. **Contribuições e desafios da escola do campo Francisco Araújo Barros para construção do projeto de agricultura camponesa do MST-Ceará.** Dissertação (Mestrado Profissional em Agrossistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. *In*: SOUZA, J. V. A. (org.) **Formação de professores para a educação básica:** dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Proposições**, v. 21, p. 75-87, 2012.
- FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Relatório “O perfil socioeconômico e ambiental das regiões de integração”.** Belém,: FAPESPA, 2020.
- FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **PIB dos municípios paraenses.** Belém: FAPESPA, 2021.
- FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Nota Técnica:** Menina mulher e ribeirinha da Amazônia Paraense vítima de acidente com escarpelamento em embarcações. Diretoria de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas e Análise Conjuntural. Belém, 2023.
- FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010.
- FNPE – Fórum Nacional Popular de Educação Conape 2022. **Carta de Natal:** Conape da esperança. Natal: FNPE, 2022. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp->

<content/uploads/2022/07/Carta-Natal-Conape-2022-finalizada-para-publicac%CC%A7a%CC%83o12h18.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

FOLMER, I. *et al.* Trabalho e educação: o educador em uma escola do campo em tempos de Covid-19. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 21, n. 2, p. 411-437, 2020.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta direito à educação em tempos de pandemia**: defender a Vida é mais do que reorganizar o calendário escolar. Carta do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, Articulações, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo e Apoiadores/as. Brasília, 2022.

FONSECA, S. C. **Quem conta um conto, aumenta um ponto?** Dimensões de uma assessoria pedagógica externa no movimento curricular numa escola ribeirinha nascente. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FREIRE, J. C. S. **Juventude camponesa e políticas públicas**: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia paraense. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FREITAS, L. C. Neotecnismo e formação do educador. *In*: ALVES, N. (org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Caminhos da transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 155-175.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, L. C. A pedagogia socialista devolvendo a voz aos pioneiros da educação russa. *In*: CALDART, R. S; BÔAS, R. L. V. (org.). **Pedagogia socialista**: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, M. C. C. **Por uma pedagogia da práxis**: a pedagogia soviética enquanto alternativa histórica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=96037>.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

- FRIGOTTO, G. Prefácio. *In*: ALGEBAILLE, E. **Educação pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparia; FAPERG, 2009. p.17-24.
- FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, 2021. p. 636-652.
- FROES, Livia Tavares Mendes. Mulheres do Campo no Ensino Superior: percursos sociais de estudantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMONET, J.-C. Da experiência pedagógica à alternativa educativa. *In*: BAUER, C. *et al.* (org.). **Texto produzido para o VIII Colóquio de Pesquisa em Instituições Escolares**: pedagogias alternativas. UNINOVE-SP. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- GOMES, T. M.; GUIMARÃES, G. L. Compreensão dos estudantes do ensino fundamental sobre seleção de uma amostra representativa. **Com a Palavra, o Professor**, v. 3, n. 6, p. 132-149, 2018.
- GONÇALVES, M. S. N. **Gênero e formação docente**: análise da formação das mulheres do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- GONÇALVES, O. D.; RODRIGUES, J. C.; SOBREIRO FILHO, J. Marés das rebeldias em Abaetetuba: dos rios da existência à resistência dos territórios na Amazônia paraense, Baixo Tocantins. **Revista Tamoios**, v. 15, n. 1, p. 80-103, 2019.
- GONZAGA, R. M. S. **Trabalho, saberes e práticas de pesca das mulheres ribeirinhas da ilha Saracá, Limoeiro do Ajuru (PA)**: resistência das pescadoras artesanais. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, 2022.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, vol. 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GROPPO, L. *et al.* **Coletivos juvenis na universidade e práticas formativas**: política, educação, cultura e religião. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- GROPPO, L.; SOUSA, J. T. (org.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011.
- HAGE, S. M.; SENA, I. P. F.S. Direito à educação na pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, 2021.
- HAGE, S. M.; SILVA, H. S. A. Formação de professores e professoras nas Amazônias com a Licenciatura em Educação do Campo e seus princípios estruturantes. **Revista Cocar**, n. 29, 2024.
- HOOKE, B. **Teoria feminista**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estado do Pará 2018**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IHU – Instituto Humanitas Unisinos. “**A Amazônia não está mais compensando o estrago humano**”, constata Luciana Gatti. 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/631741-a-amazonia-nao-esta-mais-compensando-o-estrago-humano-constata-luciana-gatti>. Acesso em: nov. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 20 set. 2024.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>.

KRUPSKAYA, N. K. Prefácio da Edição Russa. *In*: Pistrack, M. M. (org.). **Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 105-109.

KRUPSKAYA, N. K. A construção da pedagogia socialista. *In*: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **A construção da pedagogia socialista (escritos selecionados)**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEAL, A. A. A; DIAS, A. C; CAMARGOS, O. P. Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. *In*: Molina, M. C.; Martins, M. F. **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEHER, R. Marxismo, educação e politécnica. *In*: STAUFFER, A. B. (org.). **Hegemonia burguesa na educação pública**: problematizações no curso. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 53-72.

LERNER, G. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LODI-COREA, S. Nadezhda Krupskaya: por uma educação revolucionária. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 236-244, 2018a.

LODI-COREA, S. Nadezhda Krupskaya: uma estrela vermelha. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018b.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUKÁCS, G. *et al.* As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, v. 4, p. 1-18, 1978.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 28, 2021.p. 1263-1267.

MALHEIRO, B. C. P. Colonialismo interno e estado de exceção: a “emergência” da Amazônia dos grandes projetos. **Caderno de Geografia**, v. 30, n. 60, p. 74-98, 2020.

MALHEIRO, B. C. P. Ouvir o território e pensar por outras (geo)grafias: territorialidades em r-existência à mineração na Amazônia. **Ateliê Geográfico**, v. 15, n. 3, p. 188-205, 2021.

MALHEIRO, B. C. P. **A Amazônia entre o debate global e a tentativa de devastação completa**: o paradoxal descompasso entre as palavras e as coisas. Entrevista concedida a Ricardo Machado. Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/621736-a-amazonia-entre-o-debate-global-e-a-tentativa-de-devastacao-completa-o-paradoxal-descompasso-entre-as-palavras-e-as-coisas-entrevista-especial-com-bruno-malheiro>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MALHEIRO, B. C. P.; TRINDADE JR., S-C C. Entre rios, rodovias e grandes projetos: mudanças e permanências em realidades urbanas do Baixo Tocantins (Pará). **História Revista**, v. 14, n. 2, 2009.

MALHEIRO, B. C. P.; PORTO-GONÇALVES, C. W.; MICHELOTTI, F. **Horizontes amazônicos**: para repensar o Brasil e o mundo. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2021.

MANDETTA, F. A. Juventude, trabalho e escolarização: uma análise da trajetória de jovens de classes populares de Sousa. Campinas, SP. In: SOUZA, N. Juventude e emprego: educar para qual trabalho?. Campinas: SP: Edições Leitura Crítica; ALB, 2013

MARIANO, S. A. Modernidade e crítica da modernidade: a sociologia e alguns desafios feministas às categorias de análise. **Cadernos Pagu**, p. 345-372, 2008.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no Jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. p. 17-74.

MARTINS, D. L. **Cultura, identidade e trabalho das mulheres ribeirinhas amazônicas do distrito de Curuçambaba, Cametá (PA)**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, 2022.

MARTINS, M. F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 131-148, 2011.

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, M. C. S. A produção de conhecimentos na interface entre as ciências sociais e humanas e a saúde coletiva. **Saúde e Sociedade**, v. 22, p. 21-31, 2013.

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

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do campo para as políticas de formação de educadores. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. (org.). **Formação de formadores**: reflexões em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 193-216.

MOLINA, M. C. Editorial: Resultados de pesquisas sobre os(as) egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 6, p. e13419, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13419>.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R.; SANTANA, J. F. Direito ao ensino superior e Educação do Campo: avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034. **Retratos da Escola**, v. 18, n. 41, 2024.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MOLINA, M. C.; XAVIER, P. H. G.; PEREIRA, M. F. R. Licenciatura em Educação do Campo - UnB e a formação de docentes Intelectuais Coletivos: influências da Pedagogia Socialista na formação de educadores do campo do Território Kalunga – Goiás. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 7, e14340, 2022.

MOLINA, M. C; ANTUNES- ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, M; MARTINS, M. F. (org.). **Formação de formadores: reflexões em Educação do Campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, R. C. T. Movendo os rios e a terra firme: a práxis pedagógica nos processos formativos da Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia Tocantina. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Assentamento Palmares II completa 29 anos e realiza grande festa no Pará**. 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/06/28/assentamento-palmares-ii-completa-29-anos-e-realiza-grande-festa-no-para/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 27 jan. 2018.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. In: MINAYO, C. *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-41.

OLIVEIRA, F. L. **Nossa luta é todo dia, o território não é mercadoria: o protagonismo das mulheres em ações socioterritoriais a partir do Pirocaba (Abaetetuba)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Pará, 2024.

OLIVEIRA, J. C. S.; CORREA, G. H. N.; PINHEIRO, E. T. C. L. B. Conflitos ambientais na Amazônia: a pressão territorial nas ilhas de Abaetetuba-PA,

decorrente da pré-instalação do terminal de uso privado - TUP. *In*: ENANPEGE, 15., Campina Grande, 2023. **Anais** [...]. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2023.

PACHECO, I.; ENGELMANN, S. **Destruição de políticas públicas agrárias impactam principalmente a vida das mulheres do campo**. Site do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/03/18/destruicao-de-politicas-publicas-agrarias-impactam-principalmente-a-vida-das-mulheres-do-campo/>.

PARÁ. **Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014**. Regulamentação e funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME. Belém, 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém, 2015.

PARÁ. **Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa**. Governador Simão Robson Oliveira Jatene. Belém: Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças, 2018.

PEREIRA, M. F. R. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PINHEIRO, T. T. **Gênero e empoderamento no distrito de Nazaré - Rondônia: espacialidades das mulheres ribeirinhas**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.

PINTO, A. *et al.* **Diagnóstico socioeconômico e florestal do município de Paragominas**. Relatório Técnico. Belém: Instituto do Homem e Meio ambiente da Amazônia – IMAZON, 2009.

PISTRAK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POJO, E. C.; ELIAS, L. G. D.; VILHENA, M. N. As águas e os ribeirinhos: beirando sua cultura e margeando seus saberes. **Margens**, v. 8, n. 11, p. 176-198, 2014.

PRACIANO, J. B. A.; FEITOSA, R. A. Auto-organização da escola do trabalho em Krupskaya e Pistrak: análise inicial sobre a autogestão estudantil a partir da experiência pedagógica soviética. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 12, n. 1, p. 244-259, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36838>.

PRACIANO, J. B. A.; FEITOSA, R. A. Auto-organização da Escola do Trabalho em Krupskaya e Pistrak: análise inicial sobre a autogestão estudantil a partir da experiência pedagógica soviética. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 244-259, 16 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/35HEk4s>. Acesso em: 14 jan. 2021.

RIBEIRO, M. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 423-439, 2009.

RIBEIRO, A. M. M.; SILVA, A. C. M. Violência contra mulheres no campo no Brasil: produto de agência de classe da oligarquia agrária visto por uma Sociologia “desde abaixo”. *In*: CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo Brasil 2021**. Goiânia, 2022. p.186- 198.

RICOLDI, A. M.; SOARES, F. F. Governo Bolsonaro no epicentro da articulação da extrema-direita mundial. **Revista Brasileira de Estudos da População**. 2022. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2022/02/25/governo-bolsonaro-no-epicentro-da-articulacao-da-extrema-direita-mundial/>.

RODRIGUES, D. S. **Saberes sociais e luta de classes**: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ROLDÃO, M. C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T. BEHRENS, M. A. (org.). **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat Editora, 2010.

ORSO, P. J. As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2012.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

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

SANTOS, J. **Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho**: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, J. **A formação de educadores e o território ribeirinho da Amazônia**: a Licenciatura em Educação do Campo na contra-hegemonia do capital. São Paulo: Dialética, 2023.

SANTOS, E. M. **A auto-organização e a formação docente emancipatória na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**: reflexões a partir da experiência da turma Gabriela Monteiro. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS, A. B.; MAYER, J. Início, meio, início: conversa com Antônio Bispo dos Santos. **Indisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 52-69, 2020.

SANTOS, F. S.; PALUDO, C. A atualidade das contribuições de Moisey M. Pistrak e Viktor N. Shulgin para a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1163-1183, 2015.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPÓSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SAVIANI, D. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade? **PUCViva, publicação acadêmica e informativa dos professores da PUC-SP**, São Paulo, n. 2, p. 17-19, 1998.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. ANDES, n. 67, Ano XXXI, p. 36-49, 2021.

SENADO FEDERAL. Agência Senado. **Temor de violência nas escolas atinge 90% dos brasileiros, aponta Data Senado**. Senado Notícias. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/07/04/temor-de-violencia-nas-escolas-atinge-90-dos-brasileiros-aponta-datasenado>. Acesso em: 17 out. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, A. G. **Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UnB**: potencialidades do trabalho com o teatro político e o vídeo popular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38485>.

SILVA, A. W. P. A necessária auto-organização da juventude trabalhadora contra a ofensiva neoliberal na América Latina. **Revista Trabalho Necessário**. v. 22, n. 49, p. 1-22, 2024.

SILVA, H. S. A. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis**: análise da experiência da LEdoC-UFPA-Cametá. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, H. S. A. *et al.* Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-22, e45622146, 2020.

SILVA, J. S. N.; RAVENA, N.; FERREIRA, V. Maré de resistência: a luta do movimento social ribeirinho frente à implantação portuária do agronegócio no Baixo Tocantins. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 3, n. 2022.

SILVA, M. V.; SILVA JR., A. F. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR on-Line**, v. 12, n. 47, p. 314-332, 2012.

SILVA, N. S. F. **Educação profissional e trabalho**: um estudo das implicações do PRONATEC na práxis de trabalho de jovens trabalhadores ribeirinhos do município de Abaetetuba-PA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

SILVA, O. B. **O princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade e na escola**: convergências e contradições. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SILVA, R. G. A desamazonização da Amazônia: conflitos agrários, violência e agrobandidagem. In: CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo - Brasil 2021**. CPT Nacional – Brasil. Goiânia, 2022.

SILVA, V. A. **Entre rios e sonhos, o professor**: um estudo sobre os limites, possibilidades e desafios inerentes à prática docente com jovens ribeirinhos em cidade do nordeste do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

SOUZA, D. V. S. **Formação de educadoras ribeirinhas no curso Pedagogia das Águas**: análise das experiências de vida e suas contribuições nas práticas

educativas na escola do assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SOUZA, J. *et al.* A pesca e o pescador: relatos da experiência vivida na Ilha do Capim, Abaetetuba, Pará. *In*: CLAA, 6., 2018, CBA, 10., 2018, SEMDF, 5., 2018, Brasília. **Cadernos de Agroecologia**, Brasília, v. 13, n. 1, 2018. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/984/439>.

SOUZA, M. L. Território da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. *In*: SAQUET, M. A.; SPÓSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 57-72.

SPÓSITO, M. P. (Coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

TAFFAREL, C. N. Z. *et al.* Trabalho essencial para a defesa da vida em meio à pandemia: na formação inicial e continuada de professores, nas escolas e para além delas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69596>.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo: Loyola, 1987.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Abaetetuba, PA, 2009. Disponível em: <http://fadecam.ufpa.br/images/anexos/PPC%20Edu.%20Campo%20atual.pdf>.

UFPA – Universidade Federal do Pará. Campus Universitário de Abaetetuba. **Plano Pedagógico do Curso Educação do Campo: PPC atual 2016-2019**. Abaetetuba, PA, 2016a. Disponível em: <http://fadecam.ufpa.br/images/anexos/PPC%20Edu.%20Campo%20atual.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

UFPA – Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Tocantins/Cametá. **Projeto Pedagógico: Educação do Campo**. Cametá, 2016b. Disponível em: <http://campuscameta.ufpa.br/documentos/fecampo/PPC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20e%20Anexos.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

UFPA – Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Tocantins/Cametá. **Plano de Desenvolvimento da Unidade – PDU 2017-2020**. Cametá, 2017.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Coronavirus disease (COVID-19): what parents should know**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/easterncaribbean/coronavirus-disease-covid-19-what-parents-should-know#:~:text=Wash%20your%20hands%20often%2C%20especialmente,if%20hands%20are%20visibly%20dirty>. Acesso em: 21 abr. 2020.

VAN DIJK, T. A. (org.). **Discurso de poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VENDRAMINI, C. R. e MACHADO I. F. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. *In*: VENDRAMINI, C. R. e MACHADO I. F. (org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, S. L.; MEDEIROS, W. N.; MARINHO, I. C. **Expedição escolas do Brasil**. 1. ed. Fortaleza: Ed. UECE, 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS JOVENS RIBEIRINHAS

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Telefone:

E-mail:

Idade:

Naturalidade:

Endereço:

Ocupação atual:

Estado Civil? () Solteiro (a) () Casado (a) () Divorciado (a) () outra situação .

Tem filho (s)? Quanto (s)? () Sim () Não _____

- 1- Conte-me um pouco sobre você, sobre seu território. Quem é você? De qual território?
- 2- Como se dá sua atuação nesse território? (participa de movimento social. Luta pela terra, etc..)
- 3- Pra você o que é ser jovem mulher ribeirinha? Você se reconhece nessa identificação? Explique.

II - POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO CAMPUS DA UFPA/ABAETETUBA ÀS JOVENS RIBEIRINHAS.

- 4- Conte-me um pouco sobre o seu processo formativo (da educação básica ao Ensino Superior)
- 5- E na LEdoC- Qual ano de ingresso e conclusão no curso de Licenciatura em Educação do Campo/ABAETETUBA? Quais as motivações para você escolher este curso?
- 6- Me diz como foi sua experiência formativa como estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UFPA ABAETETUBA?
- 7- Como se dava a auto-organização dos estudantes no curso- exemplifique. conte um pouco. (Apresente as situações).
- 8- Na sua avaliação o curso trouxe ou não contribuições para sua formação enquanto mulher ribeirinha, sua atuação e auto-organização em seu território? Comente.

III - PROCESSOS DE AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS JOVENS E AS REPERCUSSÕES DE SUAS AÇÕES NO TERRITÓRIO

- 9- Como tem se caracterizado a organização das mulheres no território e quais as principais bandeiras de lutas?
- 10- Retomando os principais espaços (organizações) e atividades as quais você está inserida atualmente, você identifica alguma alteração na sua atuação provocada pela formação de educadores na Licenciatura em Educação do Campo? Comente.
- 11- Como tem sido hoje o seu processo de auto- organização e as repercussões de suas ações no território?

IV - CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO NA LEDOC À PRAXIS DAS JOVENS RIBEIRINHAS EM SEUS TERRITÓRIOS. ANÁLISE DA PRÁXIS.

12- Você teve dificuldades e desafios em relação ao curso, quais?

13- Suas expectativas foram ou não atendidas? Explique.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para colaborar com a pesquisa intitulada “**DESAFIOS À PROMOÇÃO DA AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS JOVENS RIBEIRINHAS AMAZÔNICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁXIS DAS EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/CAAB/UFPA**”, orientada por Mônica Castagna Molina e desenvolvida por **Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz** a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (91) 985271633 ou e-mail larissavizufpa@gmail.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Sendo informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora responsável ou seu orientador.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura da participante

Assinatura da Pesquisadora