



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO



**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO RIBEIRINHO:
DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A
RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA**

Jenijunio dos Santos

Brasília - DF

2020

Jenijunio dos Santos

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO RIBEIRINHO:
DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A
RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC)

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

Brasília - DF

2020

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

D D7241 DOS SANTOS, JENIJUNIO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO
RIBEIRINHO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES PARA A RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA. / JENIJUNIO DOS
SANTOS; orientador MONICA CASTAGNA MOLINA. -- Brasília, 2020
236 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Administração) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Licenciatura em Educação do Campo. 2. Território
Ribeirinho. 3. Formação de Professores. 4. Educação do Campo
I. MOLINA, MONICA CASTAGNA, orient. II. Título.

Jenijunio dos Santos

Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho:
desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

Universidade de Brasília
PPGE/FE/UnB
(Orientadora)

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Universidade de Brasília
PPGE/FE/UnB
(Examinadora)

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas

Universidade de Brasília
PPG IDA/UnB
(Examinador)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

PPGED/ICED/UFPA
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Universidade de Brasília
PPGE/FE/UnB
(Examinadora Suplente)

Dedico este trabalho aos ribeirinhos e ribeirinhas, em especial aos de Abaetetuba; aos povos das águas, da floresta e da terra que lutam incansavelmente para defender seu território contra os ataques e o avanço do capital sobre a Amazônia. De modo especial, dedico à memória daqueles que nos últimos anos foram assassinados por defenderem o direito sagrado de ter terra, água e floresta para a produção de sua vida material dos povos do campo, das águas e das florestas.

À memória de minha mãe, Maria do Socorro dos Santos, que defendeu o meu direito a escolarização; através dessa memória, à “família DOS SANTOS” – uma família quase sem família, sem uma linhagem familiar, porque são muitos e estão espalhados “nesse vale de lágrimas” nas favelas, nos morros, periferias das grandes cidades, entre os nordestinos, ribeirinhos e quilombolas. A essa família que em geral tem notícias dos “parentes” por meio das páginas policiais, das tragédias urbanas, entre os mortos dos deslizamentos de terra, entre os acusados de delinquência, entre os menores em conflito com a lei. DOS SANTOS significa teimosia em viver, resistência a todo tipo de exclusão.

Carta de Agradecimento Coletivo

Brasília, 18 de fevereiro de 2020

Queridos e Queridas,

O meu agradecimento será em forma de carta, pois esse foi o primeiro gênero textual que aprendi a escrever. Tinha em torno de 12 anos, mas ainda hoje soa nos meus ouvidos as vozes dos meus vizinhos: “escreva aí: ‘Querida filha, aqui estamos todos bem e espero que esta lhe encontre com saúde...’”. Lembrou do filme *Central do Brasil*? Era bem assim! Foi assim que começou o processo histórico da escrita desta tese.

O processo da produção do conhecimento é coletivo. Ele acontece através da contribuição, (às vezes invisível) de várias pessoas, seja no suporte físico, mental e espiritual; no suporte teórico ou na contribuição direta dos dados da pesquisa. É a essa Rede, que começou lá com meus vizinhos, que agradeço imensamente por me proporcionar produzir este trabalho.

E por onde começar? Quero começar agradecendo ao **meu pai**, Genovelino (93 anos), que me fez cidadão aos 11 anos de idade, no dia em que conseguiu vender o produto do seu trabalho (sacas de carvão vegetal) para pagar meu registro de nascimento. À **minha mãe**, Maria do Socorro (*in memoriam*. Foi “embora” cedo, aos 52 anos), que lutou, desde pronto, pelo meu direito à escolarização e me deu a fé em um **Deus que é Amor e libertador dos Oprimidos**. A você, mamãe, meu agradecimento por tudo!

Três mulheres são importantíssimas no meu encantamento pela vida ribeirinha. São elas: Tia Neuza, Dona Zenaide e Dona Marcela (*in memoriam*), mulheres da floresta, parteira, benzedeira, ribeirinha, matriarca nas comunidades do Castanhal do Mari e Caruaru, que me acolheram com o cuidado típico das mães e me ensinaram muitas coisas da vida ribeirinha, quando cheguei em suas comunidades no ano de 2000. Minha profunda gratidão a elas e a todos os ribeirinhos com quem já cruzei, um dia, um rio.

Um dia, fazendo caminhada pelas ruas de Belém, aquela linda mulher me chamou atenção. No entanto, só fui conhecer a **Márcia Mariana Bittencourt Brito** durante as aulas de inglês, em preparação para o mestrado. Resolvemos caminhar juntos, lado a lado. E durante esses quatro anos de doutorado, que coincide com nossos quatro anos de casados, engravidamos duas vezes; não tivemos tempo para nos alegrar, pois a notícia da gravidez veio sempre junto à notícia da

interrupção dela, já que ectópica. Foram duas vezes que passei pelo terrível medo de te “perder”! É você, Márcia, minha esposa, que encheu minha vida de Amor, com quem eu tenho aprendido a arte de ser companheiro, esposo e amante, a quem quero dizer: obrigado! Você é minha companheira e companhia de todos os momentos, de trocas de afetos, de saberes e principalmente de produção intelectual. Sem você a construção desta tese teria sido ainda mais árdua.

O interessante da vida é o sentido que damos a ela. E eu acredito que nascemos para o Amor, possível de ser exercitado em todas as suas formas. Os filhos nos proporcionam uma bela experiência de exercício do Amor, por isso agradeço ao **Gustavo, San e Marina** (Masha e eu, o Urso) pelo carinho de vocês, que chegavam sempre em boa hora.

Não há doutorado sem orientação, sem aquela pessoa que acredite que você seja capaz de conduzir o projeto de pesquisa proposto. **Monica Molina**, você apostou no meu projeto, acreditou em mim, suavizou a caminhada, me deu asas... Você será sempre referência nas minhas práticas sociais e educativas. Nos relacionamentos pessoais e, de modo particular, com os educandos, sempre lembrarei como você trata com dignidade e afetividade os educandos e todos que se aproximam de você. Em você, a forma é um dos melhores conteúdos que aprendemos (PARO, 2011). Por tudo isso e muito mais, a você minha eterna gratidão!

No âmbito da pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, de modo particular, quero agradecer à Professora **Claudia Pato** (que estava na banca do processo de seleção); à Professora **Maria Abádia**, que me acolhia com muita generosidade em sua sala quando Coordenadora do Programa; e aos professores **José Vieira** e **Erlando Reses**, que contribuíram significativamente com o aporte teórico.

Aos amigos de caminhada do doutorado, o que dizer? Como foi bom fazer parte da “**Turma da Mônica**” – Maura, Marcelinho (que entraram comigo nessa aventura), Elizana, Pedro (quem desde sempre aprendi a admirar); os que chegaram depois com muita intensidade: Drika, Adriana, Ângelo e Rouble. Quanta troca de ideias e afetos! Levarei vocês na mente e no coração, sempre!

Um dos momentos mais importantes do processo de doutorado é a qualificação. E na ocasião contribuíram significativamente com os rumos da minha pesquisa a Professora **Patrícia Pederiva** (paraense da gema), **Kátia Curado** e **Monica Nogueira**. Professoras queridas, vocês foram fantásticas! Obrigado!

Quando realizava a pesquisa de campo, ia com muito temor e expectativa de como seria recebido pelo coletivo do Campus de Abaetetuba, mas tudo se tornou mais fácil quando encontrei

a Professora Dra. **Mara Rita**, que me acolheu com carinho e me mostrou o caminho que deveria percorrer em campo. Outro professor importante nesse processo foi o Professor Dr. **Lívio Claudino**, da Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo, que me colocou literalmente dentro do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em Abaetetuba, por meio da minha participação na organização do Seminário Integrador.

O agradecimento se estende ainda aos professores Dr. **Yvens Cordeiro** (Diretor da Faculdade de Desenvolvimento do Campo da UFPA, Abaetetuba) e Dr. **Ronaldo Lopes de Souza** (Coordenador do Curso), que sempre estavam à disposição para dirimir minhas dúvidas, e ao Professor **Dr. Afonso Welliton**, meu professor de graduação e que sempre esteve na defesa do curso de Licenciatura da Educação do Campo na UFPA desde sua concepção. Ainda um especial agradecimento ao **Iran Santos Soares**, Secretário de Cursos /SEGG/UFPA Campus de Abaetetuba, que disponibilizou dados importantes do curso.

Às vezes, eu pensava que não ia conseguir localizar os egressos. Foram tantas as dificuldades para localizar os egressos! Eu sabia que eles estavam espalhados pelas 72 ilhas de Abaetetuba, mas como chegar até cada um? O número do celular, quando eu conseguia, estava fora de área, o e-mail não era mais o mesmo. Aos poucos, porém, eles foram chegando, um a um, e davam o contato de outro, e convenciam o amigo a fazer parte da pesquisa... A vocês **egressos da Licenciatura da Educação do Campo do Campus de Abaetetuba**, que estão com os codinomes na tese, e aos demais que participaram das diferentes etapas da pesquisa, a minha eterna gratidão. Vocês não só contribuíram com este estudo, mas também com o curso e com outros estudantes que virão. Cada um de vocês foi fundamental nessa caminhada. E, nesse processo, quero agradecer de modo particular **às famílias que me acolheram em suas casas durante a pesquisa** e que fizeram me sentir em casa, como membro da família.

Durante a fase do doutorado, foram tantas idas e vindas à Brasília, e nesses momentos as acolhidas do casal **Mauro Celso e Didiana**; as da **Leila Maria**, fizeram toda a diferença. Meus amigos, vocês foram um bálsamo nesse processo, vocês foram amor em ato!

Um dos momentos mais difíceis do meu processo de doutoramento foi ao final do terceiro ano, quando eu tive que retornar ao trabalho (bem no meio da escrita), fazendo com que tudo ficasse paralisado. Por um tempo, não consegui mais escrever, seja pelo cansaço do deslocamento para o trabalho (140 km ida – volta), seja pelas incertezas que se abatiam sobre minha pessoa. Foi aí que o meu amigo e terapeuta **Océlio Dias** entrou em ação. Gratidão, meu amigo e irmão!

Nesse mesmo contexto, foi importantíssimo o apoio dos amigos e amigas da Escola Municipal Des. Maroja Neto, na figura da Diretora **Monique Brasil**, que foi uma grande parceira nesse momento. Agradeço a todos dessa escola e de modo particular à Profa. **Marluce Fernandes**, pelas palavras sábias; **Socorro Monteiro**, **Josiane Sobral** e **Germano Neto**, que muitas vezes diante das minhas dificuldades assumiram com generosidade as ações que eu deveria desenvolver. Valeu, meu povo!

Ainda nessa relação de amigos de trabalho, não posso deixar de agradecer à ex-diretora da Escola Maroja Neto, a **Ângela Pinheiro**, que muito me incentivou no início do doutorado; e à **Miracélia da Silva Lira**, que ajudou no processo de liberação da licença para curso. Vocês fizeram toda a diferença nesse processo. Mil vezes obrigado!

Na caminhada, sempre chegam os anjos e eles têm nome e sexo. Um desses anjos que cruzou a minha vida foi você, profa. Dra. **Manuela Beltrão** (Coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário FIBRA), que sempre me incentivou e nunca colocou dificuldade diante das vezes que tive que me ausentar para a pesquisa de campo. Foi nesse Centro Universitário também que desenvolvi uma parceria maravilhosa com a profa. Me. **Andreia Albuquerque**, que sempre torceu para que eu concluísse o doutorado. A vocês e por vocês o meu agradecimento a todos que compõem o Centro Universitário FIBRA, onde leciono a disciplina Educação do Campo.

E, por fim, quero expressar a minha alegria quando foi confirmada a minha banca de avaliação da tese, com um grande obrigado à profa. Dra. **Shirleide Pereira da Silva Cruz**, ao prof. Dr. **Rafael Litvin Villas Bôas** e à profa. Dra. **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**. Vocês são referência nas minhas práticas educativas!

Querido amigo prof. **Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage**, pensou que ia esquecer você? Como assim? Já são mais de 20 anos vivendo momentos de grande parceria, seja no âmbito dos movimentos sociais, seja na Secretaria de Educação do Município de Belém (quando você era Técnico Referência), ou na academia. Esteve na avaliação da minha dissertação e hoje na avaliação da minha tese. Então, gratidão!

Sei que tem bem mais pessoas a agradecer, mas esses são os que vieram agora a minha já cansada memória depois desse longo processo de escrita. Se estou cansado é porque busquei corresponder à expectativa de todos vocês na produção deste trabalho, o qual, acima de tudo, acredito que irá contribuir com os processos de emancipação dos povos ribeirinhos da Amazônia.

Se hoje me perguntassem o meu nome, eu diria: Gratidão!

Um afetuoso abraço,

Jenijunio.

Há um século e meio, Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos, submetidos à fereza da ética do mercado.

É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana, a que devo minha lealdade sempre proclamada.

[...] A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana. (PAULO FREIRE, 2011, p. 125-126).

RESUMO

A presente tese, que tem como tema a Licenciatura em Educação do Campo no território ribeirinho, coloca em pauta um importante debate no contexto da Amazônia: a formação de educadores para trabalhar no território ribeirinho. O objetivo geral da pesquisa foi investigar 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 e a gestão dos processos educativos escolares e a gestão dos processos educativos comunitários. Para alcançar esse objetivo geral, foi necessário averiguar as práticas dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, campus Abaetetuba, diretamente nos seus locais de atuação e os rebatimentos da formação em suas práticas educativas, sobretudo no que tange ao fortalecimento da organização comunitária das populações ribeirinhas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi norteada epistemologicamente pelo Materialismo Histórico Dialético, teve como método a Pesquisa Participante e como técnicas o: Estado da Arte, Pesquisa e Análise Documental, Roda de Conversa, aplicação de formulários e realização de entrevistas. Concluiu-se que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado no Campus de Abaetetuba apresenta desafios inerentes a 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. Esses desafios são motivações para que dialeticamente no movimento da história o curso se transforme em referência para a formação dos educadores ribeirinhos, mesmo diante das fortes contradições no âmbito da inserção desses egressos no mundo do trabalho. Este estudo mostra que o curso é um forte aliado para o fortalecimento do território ribeirinho.

PALAVRAS-CHAVES: Licenciatura em Educação do Campo. Território Ribeirinho. Formação de Professores. Educação do Campo.

ABSTRACT

This thesis, which has as its main subject the bachelor's degree in Field Education in the riverside territory, highlights an important debate in the Amazon context: the training of educators to work in the riverside territory. The general objective of the research was to investigate the challenges and the potentialities of the bachelor's degree in Field Education in the training of educators who work with education of the riverside populations, having as parameter the teaching and the management of school educational processes and the management of community educational processes. In order to achieve this general objective, it was necessary to investigate the practices of the graduates of the course in Field Education of the Federal University of Pará, Abaetetuba campus, directly on their places of operation and the reflection of the training in their educational practices, especially in what concerns to the strengthening of the community organization of the riverside populations. The qualitative research was guided, epistemologically, by the Dialectical Historical Materialism, using as its method the Participating Research and the following techniques: State of Art, Documentary Research and Analysis, Conversation, application of forms and interviews. It was concluded that the Bachelor's Degree in Field Education offered in Abaetetuba campus, presents challenges inherent to the historical reality of exploitation of the Amazonian natural resources and to the process of resistance of the peoples who managed to establish themselves in their identities and territories. These challenges are motivations so, dialectically, in the course of history, this course becomes a reference for the formation of the riverside educators, even in the face of strong contradictions in the context of the insertion of these graduates in the world of work. This study presents that the course is a strong ally for the strengthening of the riverside territory.

KEYWORDS: Bachelor's Degree in Field Education. Riverside Territory. Teacher Training. Field Education.

RESUMEN

La presente tesis, que tiene como tema la Licenciatura en Educación Rural en el territorio ribereño, pone en foco un importante debate en el contexto amazónico: la formación de educadores para trabajar en el territorio ribereño. El objetivo general de la pesquisa fue investigar los desafíos y las potencialidades de la Licenciatura en Educación Rural en la formación de educadores que trabajen con la educación de las poblaciones ribereñas, teniendo como parámetro la enseñanza y la gestión de los procesos educativos escolares y la gestión de los procesos educativos de la comunidad. Para alcanzar ese objetivo general, fue necesario investigar las prácticas de los graduados del Curso de Licenciatura en Educación Rural de la Universidad Federal de Pará, campus Abaetetuba, directamente en sus lugares de operación y los rebatimientos de la formación en sus prácticas educativas, especialmente en lo que concierne al fortalecimiento de la organización comunitaria de las poblaciones ribereñas. La pesquisa, con un enfoque cualitativo, se guio, epistemológicamente, por el Materialismo Histórico Dialéctico, utilizando la investigación participativa como método y las siguientes técnicas: Estado del Arte, Investigación y Análisis Documental, Rueda de Conversación, aplicación de formularios y realización de entrevistas. Se concluyó que el Curso de Licenciatura en Educación Rural ofrecido en el campus de Abaetetuba presenta desafíos inherentes a la realidad histórica de la explotación de los recursos naturales amazónicos y al proceso de resistencia de los pueblos que lograron establecerse en sus identidades y sus territorios. Estos desafíos son motivaciones, de modo que, dialécticamente, en el movimiento de la historia, el curso se convierta en una referencia para la formación de educadores ribereños, incluso frente a fuertes contradicciones en el contexto de la inserción de estos graduados en el mundo del trabajo. Este estudio presenta que el curso es un fuerte aliado para el fortalecimiento del territorio ribereño.

PALABRAS CLAVE: Licenciatura en Educación Rural. Territorio ribereño. Formación de Profesores. Educación Rural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Município de Abaetetuba	31
Figura 2: Mapa Amazônia Legal.....	52
Figura 3: Localização do TUP-Abaetetuba.....	64
Figura 4: Cartaz do Projeto Disk Denúncia Contra o Fechamento das Escolas do Campo	135
Figura 5: Municípios envolvidos na primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo – UFPA/Campus de Abaetetuba.....	145
Figura 6: Organograma de acompanhamento do tempo comunidade.....	153
Figura 7: Representação gráfica da organização curricular	156

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Roda de Conversa na Comunidade do Rio Maúba	46
Fotografia 2: Lançamento do protocolo de consulta contra obras no rio Tapajós	61
Fotografia 3: Residência e comércio ribeirinho	71
Fotografia 4: Estudantes ribeirinhos acessando barco escolar	71
Fotografia 5: Construção de canoa	77
Fotografia 6: Educando e seu instrumento de trabalho	78
Fotografia 7: Cena do cotidiano ribeirinho	79
Fotografia 8: Palmeira de Miriti	81
Fotografia 9: Brinquedos de Miriti	81
Fotografia 10: Centro administrativo da Paróquia de Nossa Sra. Rainha da Paz	86
Fotografia 11: Painel da Assembleia Paroquial	87
Fotografia 12: Igreja e barracão	88
Fotografia 13: Momento de orações	89
Fotografia 14: Campus de Abaetetuba-UFPA	132
Fotografia 15: Audiência Pública do MPPA	136
Fotografia 16: Mosaico com a fotografia das turmas pesquisadas. Turmas 2011 e 2012	162
Fotografia 17: Mosaico com a Fotografia das turmas pesquisadas. Turmas 2013 e 2014	163
Fotografia 18: Grade de fotos da mística de abertura do VII Seminário Integrador da Licenciatura em Educação do Campo e II Seminário de Agroecologia.....	178
Fotografia 19: Quadro de Fotografia do VII SILEC.....	181
Fotografia 20: Fotografia do Freteiro e da ponte na comunidade.....	185
Fotografia 21: Quadro de fotografias da Escola MEIEF. Nsa. Sra. do Perpétuo Socorro.....	186
Fotografia 22: Escola MEIEF 15 de agosto	187
Fotografia 23: Sala com alunos do SOME	190
Fotografia 24: Estudantes em atividade	195
Fotografia 25: Estudante com uma “Louva-a- deus”	195
Fotografia 26: Visita a um grupo de base da PJ.....	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Casos de violência envolvendo os sujeitos coletivos no conflito pela água	58
Gráfico 2: Território de identificação dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba – PA.....	160
Gráfico 3: Egressos por turmas que responderam ao Questionário Socioeconômico.....	161
Gráfico 4: Residência dos egressos	163
Gráfico 5: Faixa Etária dos egressos	164
Gráfico 7: Atuação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba UFPA-PA	166
Gráfico 8: Faixa salarial dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Abaetetuba UFPA – PA.....	166
Gráfico 9: Área de Habilitação dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Abaetetuba UFPA – PA.....	167
Gráfico 10: Pertence a algum Movimento Social/ Sindical	168
Gráfico 11: Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os documentos legais analisados.....	44
Quadro 2: Descrição dos sujeitos entrevistados.....	47
Quadro 3: Instituições Superiores que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia brasileira.....	106
Quadro 4: Teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo no âmbito da UnB, até 2019..	108
Quadro 5: Professores do curso	151
Quadro 6: Atividades curriculares do núcleo formador.....	157
Quadro 7: Legislação que ampara o curso	158
Quadro 8: Egressos na pós-graduação stricto sensu	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Violência no campo em 2016.....	57
Tabela 2: Conflito pela água.....	66
Tabela 3: Quantitativo de teses encontradas sobre a Formação de Professores por Programa de Pós-Graduação na Amazônia (2012-2018).....	105
Tabela 4: Quantidades de escolas fechadas nos municípios envolvidos na primeira turma de turma da Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Abaetetuba até 2017.....	133
Tabela 5: Composição do Curso de Licenciatura do Campo por ano	147

SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPS	Centro de Processos Seletivos
CNBB	Comissão Nacional dos Bispos do Brasil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODETER	Conselho de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTI	Comunicação e Tecnologias da Informação
DNPM	Departamento Nacional de Produção Mineral
EAEC	Educação Ambiental e Educação do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enera	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FACET	Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia
FADECAM	Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo
FAECS	Faculdade de Educação e Ciências Sociais
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará
FEI	Faculdade de Engenharia Industrial
FAMA	Fórum Alternativo Mundial das Águas
FASE	Fundação de Atendimento Sócio-Educativo
FMA	Fórum Mundial da Água
FORECAT	Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUP	Faculdade de Planaltina
GEPEDA	Grupo de Estudo em Educação e Desenvolvimento Amazônico
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação no Campo e na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
Incrá	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOC	Inserção Orientada na Comunidade
LEdoC	Licenciatura da Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MORIVA	Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba
MPPA	Ministério Público do Pará
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MW	Megawatts
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMC	Organização Mundial do Comércio
OMTP	Organização e Método do Trabalho Pedagógico
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PAE	Projeto de Assentamento Agroextrativista
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PJ	Pastoral da Juventude
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político-Pedagógico do Curso
PROCAMPO	Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
Prouni	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RIMA	Relatório de Impacto Ambiental
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
TUP	Terminal Portuário de Uso Privado
UFPA	Universidade Federal do Pará
UHE	Usina Hidrelétrica
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
Lócus, tema e problema da pesquisa	30
Objetivo Geral	35
Objetivos Específicos	35
Metodologia da Pesquisa	36
Técnicas e Análise da Pesquisa	41
Pesquisa participante	43
Pesquisa documental	43
Pesquisa Bibliográfica	45
Pesquisa de Campo	45
Entrevistas semiestruturadas	47
Anúncio da Tese e Organização dos Capítulos	48
CAPÍTULO I	52
1 O TERRITÓRIO RIBEIRINHO SOB A GARRA DO CAPITALISMO, QUE AVANÇA SOBRE A AMAZÔNIA	52
1.1 O território ribeirinho na resistência ao avanço do capital na Amazônia	54
1.2 Ser Ribeirinho – uma identidade forjada na relação de trabalho com a terra, as águas e a floresta	67
1.2.1 <i>O Trabalho como mediação da cultura ribeirinha</i>	70
1.2.2 <i>A comunidade enquanto organização política e social do território</i>	85
CAPÍTULO II	93
2. O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONTRA-HEGEMONIA DA ORDEM DO CAPITAL PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL	93
2.1 A Licenciatura em Educação do Campo na contra-hegemonia enquanto política pública de formação de educadores para o campo brasileiro	95
2.2 A produção do conhecimento no contexto das teses sobre Formação de Educadores para o Campo na Amazônia e da Universidade de Brasília: o que revela o Estado da Arte	102
2.3 As teses sobre Formação de Educadores para o Campo na Amazônia	104
2.4 A Licenciatura em Educação do Campo nas teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília	107
2.5 A contribuição da Pedagogia Socialista para as bases epistemológicas e contra-hegemônicas da formação de educadores do campo	115
CAPÍTULO III	130
3 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS DE ABAETETUBA-PA	130
3.1 O campus de Abaetetuba e os 30 anos de contribuição para o desenvolvimento da região do Baixo Tocantins no Estado do Pará	131
3.2 Os desafios frente à Educação do Campo no contexto da Amazônia paraense tocantina	132
3.3 O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Abaetetuba – PA: o currículo em disputa	141
3.4 Perfil dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba – PA	160

CAPÍTULO IV.....	171
4. OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO RIBEIRINHO DA AMAZÔNIA PARAENSE: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS DE ABAETETUBA	171
4.1 As contradições do curso a partir da fala dos egressos	174
4.2 A atuação dos egressos nos territórios ribeirinhos no contexto das dimensões formativas da Licenciatura em Educação do Campo.....	183
<i>4.2.1 As práticas dos egressos na docência e na gestão dos processos educativos escolares</i>	184
<i>4.2.2 A Gestão dos Processos Comunitários.....</i>	196
4.3 A Formação de Intelectuais comprometidos organicamente com o território ribeirinho: uma dimensão da formação revelada pela pesquisa	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICES	225
ANEXO.....	231

INTRODUÇÃO

A região amazônica sempre esteve no centro dos interesses dos exploradores dos recursos naturais desde a chegada dos primeiros europeus na região até os dias atuais, com o avanço do capital sobre todo o território. O cenário atual da “comercialização” da Amazônia se dá pelo “agronegócio”, “hidronegócio”, “mineralnegócio” e todas as suas interfaces, o que, em suma, são projetos de “entrega” da Amazônia para o capital internacional. O impacto disso é a destruição da floresta, a morte dos povos do campo e da floresta, assim como morre toda biodiversidade.

No âmbito do hidronegócio, dentro das várias frentes de exploração do capital, a que está relacionada especificamente com Água são as Usinas Hidrelétricas (UHE), que têm um destaque pelo seu poder de destruição da floresta. Atualmente, na Amazônia brasileira, 19 usinas estão em atividade (SILVA JÚNIOR, 2018) e mais de 40 estão previstas ou em fase de construção (GREENPEACE, 2016). A isso, soma-se ainda a construção de hidrovias e grandes portos, o que impactará todo o meio biótico e antrópico. Nesse contexto é que o “encontro conflituoso do capital globalizado se realiza nos caminhos fluviais dos ribeirinhos, modificando o sentido do lugar, dos rios e da natureza” (SILVA; CONCEIÇÃO, 2017, p. 63).

Esses portos e hidrovias estão interligados ao agronegócio, que busca cada vez mais a exploração dos recursos hídricos para se desenvolver, formando, assim, um binômio para o avanço do capital sobre a Amazônia. É nesse contexto que está prevista a construção do Terminal Portuário de Uso Privado (TUP) Abaetetuba, projetado pela Cargill Agrícola, com a finalidade do escoamento da produção de grãos da região Centro-Oeste do País, especialmente dos estados de Tocantins e Mato Grosso, bem como de estados de outras regiões, como Pará, Rondônia, Maranhão e Piauí.

O hidronegócio é a outra face do agronegócio. Ele compõe a verticalização do agronegócio na qual os grandes conglomerados internacionais ligados a esse setor (Cargill, Burge, Dreyfus-Coimbra, entre outras) concentram a produção de insumos, o armazenamento, o beneficiamento, o transporte e a venda desses produtos (LEITE; MEDEIROS, 2012).

Nesse campo, as contradições são latentes. Por um lado, a partir das projeções do setor que comanda o agronegócio em 2019, o cenário é animador e se pode chegar ao patamar da segunda melhor produção de grãos, segundo o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Por outro lado, na perspectiva daqueles que habitam a região, isso significa desmatamento, destruição

da fauna e da flora e avanço sobre as terras dos povos que vivem no campo e na floresta, causando todo tipo de violência para com esses povos.

No rastro do avanço do capital sobre os recursos naturais da Amazônia, há ainda a exploração dos minerais pelas grandes mineradoras, que historicamente têm devastado a Amazônia e expulsado os povos tradicionais, gerando grandes conflitos na região. Os números dessa exploração e comercialização são gigantescos. Segundo o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), só o Estado do Pará em 2016 foi responsável pela comercialização de 149.358.965t. de ferro; 35.254,712t de alumínio (bauxita); 1.700,557t de manganês, entre outros minerais metálicos. (BRASIL, 2017).

Os impactos negativos ao meio ambiente produzidos pela exploração mineral podem ser sentidos em longo prazo, no entanto, o conflito e a violência contra os povos que habitam as áreas diretamente afetadas é imediato. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) apurou 1.123 conflitos no território brasileiro no período de 2004 a 2018 decorrentes da mineração.

As empresas que mais compareceram como causadoras de conflitos envolvendo a mineração no território brasileiro foram a Samarco-Vale-BHP Billiton, presente em 283 casos (25%); a Vale, em 146 casos (13%); a Bamin, em 99 casos (9%); a Anglo American, em 85 casos (8%); a Lipari Mineração, em 24 casos; a INB, em 19 casos; a Mineração Amapari, em 19 casos e a Kinross, em 18 casos. No entanto, ao considerar o fato de que a Samarco Mineração S.A., é uma joint venture da Vale S.A. e da BHP Billiton, constata-se que a Vale aparece em 428 situações de conflitos, o equivalente a 38,1% dos casos compilados pela CPT, o que mostra o grau de violência provocado pela maior mineradora do país (CPT, 2018, p. 140).

Os dados acima mostram o quanto essas mineradoras provocam instabilidades e conflitos no campo envolvendo os sujeitos mais vulneráveis as suas ações (indígenas, ribeirinhos, quilombolas). A vida, cultura e produção material deles está diretamente ligada à terra, à floresta e aos rios, que são destruídos por essas mineradoras em razão da sua ação predatória.

Quanto ao contexto antrópico, há uma heterogeneidade de povos que habitam a região amazônica composta por indígenas, ribeirinhos, quilombolas e outros povos tradicionais¹, além de imigrantes de várias regiões do Brasil e de outros países. Segundo o Censo de 2010,

¹ O Dec. nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), afirma que se compreende por Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007, Art. 3.º, I).

aproximadamente 24 milhões de pessoas vivem nessa região. Mesmo com esse número, sua densidade demográfica é uma das menores do País. A Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) estima 4,14 hab/km², sendo que a maioria dessa população concentra-se nas médias e grandes cidades, como Belém e Manaus.

A heterogeneidade de identidades dos povos que vivem no campo tem uma influência direta de sua relação com a complexidade dos ecossistemas existentes: a terra firme, a floresta com suas nuances (florestas de terra firme, de várzea, de igapós) e os rios; identidades que vão se constituído na relação de trabalho com a água, a floresta, a terra e a produção decorrente dessa relação.

Entre esses sujeitos destacam-se os ribeirinhos, que têm no trabalho uma dimensão ontológica, pois é por meio dele que vão se constituindo suas identidades e culturas. Pela produção, eles vão criando e recriando a sua própria vida, satisfazendo suas necessidades e lutando para terem sempre as condições de produzir a própria vida material.

Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2012, p. 33).

E para manter-se, o ribeirinho desenvolveu sua produção da vida material numa relação interligada entre o rio, a floresta e a terra, o que faz desses sujeitos “produtores polivalentes” (GONÇALVES, 2012). Eles têm grandes habilidades para a pesca e o extrativismo vegetal, com a coleta das frutas da floresta e a agricultura, com destaque para o cultivo da mandioca. Esta fornece vários ingredientes apreciados na culinária da região, tais como a farinha, a goma, o tucupi² (que será base para o Tacacá e o pato no tucupi) e a maniva³(que vai na maniçoba).

Na realidade, essa pluralidade tem relação com o próprio ciclo da natureza a partir do qual eles respeitam e organizam seu trabalho: há o período em que eles coletam as frutas, como açaí, cupuaçu, uxi, biribá, ou extraem aromatizantes ou medicinais de ervas e raízes; e há outros períodos em que pescam camarão e peixe. Nos períodos menos chuvosos (de junho a novembro), os ribeirinhos que têm acesso à terra firme se dedicam à produção da agricultura.

² Tucupi é o líquido da mandioca que é extraído quando sua massa é espremida. Esse líquido é fervido e temperado formando um caldo de coloração amarela que é utilizada na culinária paraense.

³ Maniva é a folha da mandioca triturada e cozida.

Embora a centralidade da vida dos ribeirinhos esteja na relação com o rio, o território se espalha para além das margens, contradizendo assim a ideia de que as populações ribeirinhas são somente aquelas que têm suas casas nesse local. Não é só a proximidade de suas casas com o rio que lhes constitui sujeitos ribeirinhos, mas a sua dinâmica de trabalho que envolve o rio, “sendo a formação socioespacial e o seu território algo muito mais complexo que não é possível ser compreendido por concepções reducionistas das relações que o sujeito estabelece na produção territorial” (OLIVEIRA NETO, 2013, p. 247).

Não obstante essa complexidade do território ribeirinho não poder negar que “o rio comanda a vida” (TOCANTINS, 2000), é ele que tem constituído o ribeirinho enquanto pescador, barqueiro, canoieiro, e é sobre suas águas que a produção é escoada até as vilas mais próximas. O rio é ainda o espaço de lazer, onde as crianças se divertem nadando ou em saltos nele desde o cume de uma árvore ou dos trapiches e pontes. O rio é seu endereço, “sua rua”, dele emana a relação com o sagrado, de onde tem origem parte de suas lendas e por onde fazem suas procissões com os santos católicos.

Portanto, para os ribeirinhos, o rio constitui-se no principal elemento da sua territorialidade, embora não seja único, pois ela se estende também a terra e à floresta. É nesse território que ele traça o seu cotidiano com uma economia de subsistência, uma cultura repleta de significados, onde cada lenda, os saberes e todo tipo de criação material, torna-se um patrimônio de toda a comunidade que deve ser passado às futuras gerações, assegurando assim o domínio sobre o seu território (SANTOS, 2014, p. 54).

Antes de tudo, o homem precisa do trabalho para viver. Além disso, à medida que ele vai transformando a natureza pelo trabalho, ele também se transforma e se emancipa enquanto sujeito diante da própria natureza – processo que só é efetivado por meio da educação com o repasse aos seus pares dos saberes historicamente construídos.

Nessa perspectiva, os sujeitos ribeirinhos têm encontrado na Educação do Campo uma grande aliada, pois através dos seus princípios⁴ estão construindo ao longo das últimas décadas uma educação e uma escola capazes de fortalecer vossas identidades a partir da realidade e do trabalho locais, numa perspectiva do empoderamento para o embate político tão necessário frente ao avanço do capital em seus territórios.

⁴ Conforme o DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Os desafios dos educadores que atuam nessa região e que têm a educação como prática da liberdade (FREIRE, 2011) e compromisso com a causa desse povo são imensos. Ao mesmo tempo entende-se que toda concepção de educação está ligada a uma forma de conceber o mundo e a sociedade a partir das “lentes” de determinado grupo social; e dependendo do poder desse grupo, historicamente, essa concepção de educação atravessará as gerações como a única educação válida.

Nesta perspectiva, a educação está ligada ao “campo social de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 27). É uma luta que se materializará nos conteúdos, na organização escolar e na forma de conceber o currículo escolar e na própria existência da escola, como tem sido a luta contra o fechamento das escolas do campo que o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) tem implementado.

Uma das ações desse fórum tem sido os Seminários, como o que ocorreu dia 19 de janeiro de 2018 no Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) de Castanhal, onde houve o I Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo. O evento recebeu secretários municipais de educação, representantes da Secretaria Estadual de Educação, conselheiros estaduais e municipais de educação, pesquisadores, representantes do Poder Judiciário e estudantes da graduação e da pós-graduação, além de gestores e autoridades das universidades e redes de ensino que diante da política de fechamentos das Escolas do Campo têm levado os coletivos organizados a denunciar e a se manterem articulados contra essas ações dos governos municipais, estadual e federal.

Cada Classe social, no campo da disputa hegemônica, terá uma perspectiva diante da educação. Na perspectiva da classe dominante, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho no contexto do capitalismo. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010).

Ao contrário dessa perspectiva capitalista, nas últimas décadas do século XX, emergiu da luta dos trabalhadores do campo e suas organizações, a concepção de Educação do Campo, que nasceu dentro da luta dos trabalhadores Sem Terra contra os processos de exclusão gerados pelo capital. Na concepção de Souza e Beltrame (2010):

[...] a gênese da Educação do Campo é fruto da denúncia de processos de exclusão – da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetiva, categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social (p. 87).

Sendo uma educação que nasce das lutas dos movimentos sociais contra o poder hegemônico e excludente, a Educação do Campo vai ancorar-se em princípios bem definidos no art. 2º do Decreto nº 7.354/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA): respeito à diversidade do campo, incentivo à formulação de projetos pedagógicos específicos, desenvolvimento de política de formação de profissionais da educação, valorização da identidade da escola do campo e controle social da qualidade da educação.

Com os princípios da Educação do Campo, 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. Esse pensamento coaduna com a identidade apontada no Decreto nº 7.352/2010 no seu art. 1º sobre quem 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. (grifos nossos)

Ao destacar as populações ribeirinhas como população do campo, o referido decreto corresponde ao pensamento daqueles que pensam a Educação como um fenômeno da realidade brasileira, sendo, pois, um conceito que, para além da questão geográfica, leva em conta a concepção política a qual os povos ribeirinhos têm direito.

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identidade política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 53).

No território ribeirinho, a Educação do Campo, por meio de sua atuação política e pedagógica, tem contribuído para o fortalecimento da identidade dos sujeitos que nele residem e tornando-se uma aliada dos Movimentos Sociais que enfrentam cotidianamente o poder dos grupos capitalistas que avançam sobre esse território, provocando todo tipo de conflito.

Por isso a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

Nessa assertiva, entende-se que a Escola do Campo se propõe a ser uma alternativa para os sujeitos do campo, antagônica à escola hegemonicamente burguesa, urbana e que serve à conformidade das classes trabalhadoras aos projetos capitalistas. Essa escola exige a construção de caminhos para a transformação da escola (CALDART, 2011, 2015, 2017) que, entre outras coisas, passem pelo currículo e suas matrizes formativas e organização pedagógica (XAVIER, 2016) e por professores formados na Epistemologia da Práxis (BITTENCOURT BRITO, 2017).

A Formação de Educadores para o campo teve sua experiência inicial no ano de 2007 materializada por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁵ (MOLINA; SÁ, 2011).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem como objetivo formar educadores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio. O referido curso é resultado do protagonismo da Educação do Campo, que nos últimos 20 anos tem forjado uma matriz de formação para os educadores do Campo. Esse curso se expandiu por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)⁶ e atualmente para que esses egressos possam trabalhar nas diversas territorialidades que compõe o campo, entre elas a ribeirinha.

⁵ Foi transformada em Secad para atender também as demandas da Inclusão, no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Já no atual governo Bolsonaro, foi extinta.

⁶ O PROCAMPO foi constituído a partir das reivindicações da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, articulado por intermédio da Secad, que convocou as instituições públicas para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O Programa implantou um projeto piloto em quatro Universidades: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A presente tese, que tem como tema **“Licenciatura em Educação do Campo: desafios e potencialidades na formação de educadores que atuam no território ribeirinho da Amazônia paraense tocantina”**, coloca em pauta o importante debate no contexto da Amazônia: a formação de educadores para trabalhar no território ribeirinho. É uma temática que, além de problematizar a educação e a formação de seus profissionais nesse território, colocará em evidência um dos vários povos que vivem nessa região e que são invisibilizados: os ribeirinhos.

Este trabalho é inspirado no projeto de pesquisa vinculado à Rede Universitas/Br⁷ que investiga as “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil” tendo em vista as mudanças econômicas, políticas e sociais em curso e as reformas institucionais advindas da crise do capitalismo e o avanço desse sobre a educação. Importante lembrar que na educação superior brasileira, o vazio deixado pelo Estado foi ocupado pelo mercado financeiro na oferta de cursos de graduação privada que concentram a maior quantidade de matrículas, configurando o que vem sendo definido como mercantilização da educação superior (SGUISSARD, 2014).

Dentro da Rede Universitas/Br, vem sendo desenvolvida uma pesquisa no âmbito do SUB 7 - Educação Superior do Campo, que têm como objetivo analisar os riscos e as potencialidades dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em 10 (dez) Universidades Brasileiras, das cinco regiões do País, no contexto da sua expansão para a formação dos diferentes sujeitos do campo: assentados da Reforma Agrária, quilombolas e ribeirinhos. Assim, este estudo trabalha dentro da fundamentação teórica da pesquisa em andamento e adota como lócus uma instituição de um local não selecionado pela amostra do SUB 7: Abaetetuba.

Para efeito de introdução, assinala-se que, nas últimas décadas, como fruto da luta dos Movimentos Sociais ligados aos sujeitos do campo, a Educação do Campo tem expandido em todos os territórios camponeses como uma educação que “combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (CALDART, 2012, p. 261).

No contexto de lutas da Educação do Campo, um dos desafios que vem se apresentando a essa política de educação é o de formar educadores capazes de entender que a educação está estritamente ligada ao campo social de disputa hegemônica. (FRIGOTTO, 2010), que se

⁷ A Rede Universitas/Br é uma rede acadêmica que congrega pesquisadores do GT 11 da Anped e de várias IES do País em torno de projetos de pesquisa sobre a Educação Superior Brasileira. Para mais informações, acessar <http://www.redeuniversitas.com.br/2015/01/rede-universitas.html>.

materializará nos conteúdos, na organização escolar e na forma de conceber o currículo da escola como um território em disputa (ARROYO, 2013).

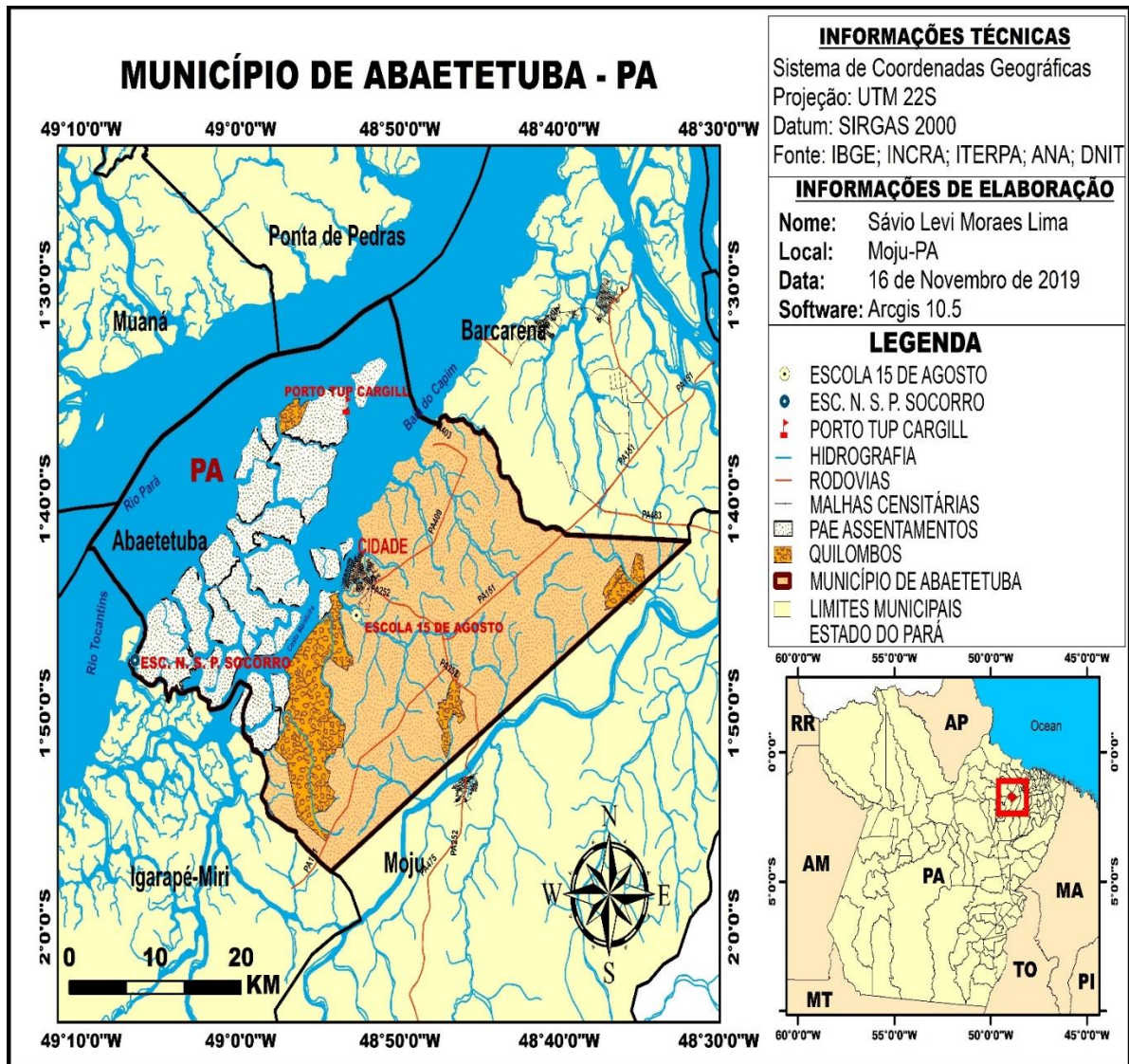
Nessa perspectiva, a Licenciatura em Educação do Campo tem sido uma grande aliada na formação dos educadores do campo ao adotar práticas contra hegemônicas (MOLINA, 2014), enfrentando as condições do capitalismo internacional e suas repercussões na formação de professores no Brasil. Mesmo diante das contradições que tem surgido decorrente da própria expansão do curso, essa licenciatura tem se firmado paulatinamente na Epistemologia da Práxis (BITTENCURT BRITO, 2017) e com o aporte teórico da “Pedagogia Socialista” (GRAMSCI, 1995; PISTRAK, 2011; KRUPSKAYA, 2017), por se entender que para a transformação da realidade da escola no campo é necessário educadores formados nos marcos de uma epistemologia capaz de lhes dar uma práxis revolucionária.

Lócus, tema e problema da pesquisa

O Estado do Pará está localizado na Região Norte do País e integra as 27 (vinte e sete) unidades da Federação. Seu território ocupa o segundo lugar em extensão territorial dessa região, contando com uma área de 1.247.950,003 quilômetros quadrados, na qual vivem 7.581.051 habitantes, distribuídos em 143 municípios. O estado possui como capital a cidade de Belém, localizada em seu extremo norte.

Na Imagem 01, apresentamos um mapa com a localização do Município de Abaetetuba, que encontra-se a 2 (duas) horas da capital, via estrada de terra. Apresentamos em um tamanho maior para melhor visualização da dimensão territorial.

Figura 1: Mapa do Município de Abaetetuba



Fonte: Dos Santos (2019), Pesquisa de Campo, Acervo da Pesquisa

Na figura 1, é possível perceber que o Município de Abaetetuba é recortado por rios. É um território bem diversificado, pois além de populações ribeirinhas existe também quilombos, povos que vivem nas áreas de vicinais, nas estradas, nas malhas das rodovias. Registramos neles também as duas escolas pesquisadas, “Escola Municipal 15 de Agosto” e “Escola Municipal Nossa Senhora do Perpetuo do Socorro”, onde realizamos a pesquisa de campo.

O interesse por uma temática ou objeto de pesquisa se dá também pela materialidade da vida do pesquisador. No caso, este estudo se deu pelo acúmulo de experiências e vivências profissionais e pessoais ao longo de 15 (quinze) anos trabalhando com educação em comunidades

ribeirinhas da Amazônia paraense e tendo concluído um Mestrado em Educação, com a dissertação intitulada “**POPULAÇÕES RIBEIRINHAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012**”, defendida na UFPA, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2014.

Nesse trabalho constatou-se que as diretrizes analisadas não se traduziram em políticas públicas para a população ribeirinha, senão em ações de governo pouco efetivas para a realidade dessas populações que estiveram à mercê da boa vontade dos governantes, uma vez que faltou a participação popular na elaboração e gestão dessas ações, assim como a ausência de normatização das mesmas.

Foi dessa trajetória de trabalho e pesquisa que deriva nosso empenho em aprofundar esse estudo procurando analisar o curso de Licenciatura em Educação do Campo no que se refere aos desafios e potencialidades dessa licenciatura na formação de educadores egressos do PROCAMPO na Amazônia que atuam na educação das populações ribeirinhas.

Muitos desafios são impostos cotidianamente a essa população em seus territórios, os quais vão desde o enfrentamento com os grandes projetos na Amazônia, como os hidroelétricos, conforme apresentamos inicialmente, e com os das indústrias pesqueiras, até o desmatamento da floresta – que lhe tira a possibilidade da coleta dos frutos e outras extrações naturais –, e a ausência das políticas públicas, principalmente as de saúde e educação.

Quando eles têm acesso à escola é de uma forma precarizada, que não garante a permanência do estudante até a conclusão do ensino médio. Essa precarização se materializa com a ausência de recursos didáticos, sucateamento dos equipamentos, falta de merenda e do transporte escolar, ausência de um currículo que respeite os saberes locais e de um calendário escolar que corresponda às necessidades climáticas e de trabalho dessa população.

Uma das políticas públicas que consideramos extremamente relevante é a formação adequada dos professores que trabalham com a Educação do Campo, o que está em falta, como bem enfatizam Gerone Jr. e Hage (2013).

Como percebido, falta o recurso, mas, às vezes, falta, também, o preparo. Nesse sentido, acrescenta-se ainda, o fato de que, nem sempre, a formação acadêmica prepara o professor para a ação pedagógica como eles esperam e / ou necessitam para a educação em escolas ribeirinhas. O modelo formativo predominante se fundamenta na racionalidade técnica e impõe a necessidade de dotar os professores apenas de instrumental mecanicista a ser aplicado na prática (p. 33).

Para contrapor-se a essa formação tradicional de professores imposta às populações do campo – tecnicista e sem compromisso com a mudança do contexto histórico, econômico e social –, se tem firmado no contexto educacional brasileiro a Licenciatura em Educação do Campo. Essa licenciatura tem construído, em diferentes estados do território nacional, um currículo de formação de educadores para atuar nas escolas de modo que os conteúdos das áreas de conhecimento sejam vinculados à vida dos sujeitos do campo. Com isso, se valoriza os saberes e conhecimentos locais, numa relação formativa entre escola e comunidade.

Neste sentido, considera-se a formação escolar como uma das dimensões do processo educativo, articulando-se a formação e a preparação para gestão dos processos educativos escolares à gestão dos processos educativos comunitários: pretende formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. Portanto, um dos princípios cultivados com mais força refere-se à construção das habilidades necessárias para que estes futuros educadores possam internalizar as condições de compreensão das relações da escola com a vida. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 39).

Nessa perspectiva, os profissionais que trabalham com esse povo devem ter uma formação que lhes possibilite não somente o entendimento da concepção política da Educação do Campo, mas práticas impregnadas dos princípios dessa educação. E foi com esse entendimento que o documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, reivindicou uma política de formação de educadores do campo.

Como resposta a essa demanda, em 2007, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com os movimentos sociais e sindicatos, desenvolveram um projeto piloto de formação de educadores para atuarem na Educação do Campo, que viria a ser o início do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Nos anos seguintes, em 2008 e 2009, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lança editais para as Instituições de Educação Superior (IES) que quisessem ofertar essa licenciatura como projeto especial de turma única, no que resultou em 32 (trinta e duas) adesões. (MOLINA, 2015). Com a pressão dos movimentos sociais ligados ao campo, no ano de 2012, “foi aberto novo edital, e atualmente existem 44 cursos da Licenciatura em Educação do Campo, os quais funcionam em 31 Universidades e 04 Institutos Federais” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 10).

Essa licenciatura entende a necessidade da formação de um educador que seja orgânico à vida do campo e tenha a realidade dos sujeitos de lá como referência para seus processos educativos, o que é fruto da luta, da resistência e das demandas dos Movimentos Sociais ligados ao campo.

Na execução desta licenciatura, parte-se da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias (ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura) não podem ser subsumidas numa visão de educação que se reduza à escolarização. Portanto, a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manter esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 467).

Dessa forma, fazem-se necessárias pesquisas nos diversos cursos de Licenciatura em Educação do Campo para que possam ser analisadas as repercussões dessa política pública na realidade dos sujeitos do campo. No contexto da Amazônia, é importante conhecer as repercussões dessa licenciatura nos vários territórios que compõe a Amazônia, de modo particular a Amazônia Paraense Tocantina.

Em linhas gerais, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é realizado em regime de alternância, com um tempo da universidade e o tempo da comunidade, onde os educandos colocam em prática o que foi estudado no tempo universidade. Na UFPA - Campus de Abaetetuba, o curso tem turmas ofertadas no período letivo intensivo e extensivo⁸. Esse curso forma educadores para trabalhar em escolas do campo em três dimensões: a docência por área de conhecimento nos anos finais do ensino fundamental e médio, a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários.

A proposição é de um curso com um currículo capaz de formar educadores para atuarem não só no exercício da docência, mas que seja um profissional que dê conta também dos processos de gestão escolar e comunitária, exigências que não são alheias à realidade dos profissionais de educação que atuam no campo. Nesse contexto social e educativo, entende-se que

⁸ Na Universidade Federal do Pará, quanto ao calendário letivo os cursos são ofertados na modalidade extensiva e na modalidade intensiva, sendo que a diferença básica é em relação ao período que o curso é ofertado. Na modalidade intensiva as aulas acontecem no primeiro período (janeiro a março) e no terceiro período (julho e agosto) e o dia inteiro; já a modalidade extensiva, os cursos acontecem no segundo período (março a julho) e no quarto período (agosto a dezembro) com aulas em um único turno (UFPA, 2019).

[a] tarefa social posta ao curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades, cuja organização da vida acontece em torno dos processos de trabalho/produção camponesa (CALDART, 2011, p. 101).

A partir do exposto, levantou-se a seguinte questão de pesquisa: **diante das dimensões formativas que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo se propõe, é possível responder as necessidades pedagógicas dos educadores que atuam com populações ribeirinhas, na perspectiva do fortalecimento do modo de vida ribeirinho, na sua produção material, na organização social e no enfrentamento dos problemas e conflitos oriundos das questões que envolvem o seu território, como aqueles ligados à floresta e às águas, na mesma dimensão da luta pela terra?** E para responder a essas inquietações pautamos os seguintes objetivos para esta pesquisa.

Objetivo Geral

Investigar 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 e a gestão dos processos educativos escolares e a gestão dos processos educativos comunitários.

Objetivos Específicos

- Identificar as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo para o fortalecimento do território ribeirinho.
- Analisar as práticas dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir de seus locais de atuação e os rebatimentos da formação em suas práticas educativas.
- Investigar se as práticas dos egressos têm fortalecido a organização comunitária das populações ribeirinhas.

Metodologia da Pesquisa

A metodologia da Pesquisa de nossa tese de doutorado não se baseia apenas em obrigações e rigores acadêmicos, pois nossa realidade nos conduz ao trabalho com o Materialismo Histórico-Dialético.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Nossa postura diante da realidade brasileira nos levou a elucidar as origens do nosso interesse como pesquisador, que têm a ver com o encontro de nossas memórias e história de vida, na materialidade concreta de nossa existência, nas relações sociais e produtivas.

Comprendemos que a motivação para pesquisar uma licenciatura que forma educadores para atuar no campo parte da nossa relação com o campo e com a docência. De fato, desde a infância, brincava de professor e acompanhava minha mãe – que tinha escolaridade equivalente ao 4º ano do ensino fundamental – na escola no período noturno ou alfabetizava pelo método da “Cartilha do ABC”, a partir dos meus poucos conhecimentos, alguns colegas do meu bairro que não tinham acesso à escola.

Nascido na cidade de Parnaíba-PI, filho de um lavrador e de uma lavadeira, cedo conheci as dificuldades do homem que tem que plantar a terra para colher seu alimento. Apesar de não gostar de ir para a roça, meu pai insistia, pois era dali que, mesmo sem estudo, se conseguia comida. Entendo hoje que ele procurava me educar para o trabalho, e que meu sustento deveria ser tirado da natureza por meio do meu esforço físico; era o trabalho como princípio educativo, como afirmam Frigotto e Ciavatta (2012).

No caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de todo ser humano, enquanto ser de natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida (p. 749).

Quando não estava trabalhando na roça, estava vendendo laranja na praia ou tapioca nas ruas da cidade, o que só deixou de ser rotina diária quando comecei a estudar e pude deixar essas tarefas para as férias, quando ia trabalhar na colheita de algodão nas roças dos familiares de minha mãe.

Minha mãe lutou para que eu fosse à escola, o que ocorreu somente aos oito anos de idade, quando um vereador solicitou, por meio de um bilhete escrito à mão, que a diretora de uma pequena escola que funcionava em uma igreja católica me matriculasse sem certidão de nascimento, documento que adquiri somente aos onze anos de idade, quando meu pai pôde pagar meu registro a partir da venda de carvão vegetal que produzira.

Entre o período que estudei naquela pequena escola, cujas salas de aulas eram separadas apenas pelos quadros-negros em cima de um cavalete de madeira, e o ingresso no ensino médio, outra formação fundamental, me constitui militante.

A formação vinha dos movimentos sociais ligados à Igreja Católica dos quais participava na juventude. Aos quinze anos, já era uma referência entre os jovens da Pastoral da Juventude (PJ) e fazia um programa na Rádio Educadora intitulado “Cristo Comunicação”, considerado um “programa de esquerda”. De fato, seu material de base era a revista “Mundo Jovem”, cujas matérias sobre o protagonismo dos jovens na sociedade rumo à abertura democrática do País não agradavam a ala conservadora da igreja.

Foi nesse período que tomei **consciência da luta de classe** e fui compreendendo que a minha “libertação” se daria pela educação. Isso foi decisivo para minha mudança para a cidade do Rio de Janeiro. Lá, diferentemente da cidade onde morava, consegui trabalho e pude me manter e concluir o ensino médio, o que meus pais já não mais tinham condições. Depois de dois anos trabalhando em um hotel no Rio e após passar pela experiência de fazer Supletivo (hoje Educação de Jovens e Adultos (EJA)), migrei para Belém, onde, em 1985, conclui o ensino médio técnico em contabilidade. Fiquei frustrado com esse curso, pois eu queria o técnico em magistério, o qual me foi arbitrariamente negado quando, no ato da matrícula, autoritariamente me matricularam em contabilidade sob a alegação de que o outro curso era somente para mulheres.

Ao término do ensino médio, fui para São Luís - MA e foi lá que entrei na educação superior e retomei minhas atividades nos movimentos sociais. Enquanto cursava Filosofia, ia participando ativamente das ações realizadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), como as “Romarias da Terra”, as quais foram fortalecendo e dando visibilidade ao Movimento dos Trabalhadores Sem

Terra (MST) naquele Estado. Acompanhei também os conflitos pela terra e o assassinato de vários líderes, como o Pe. Josimo Tavares, assassinado aos 36 anos de idade, em Imperatriz - MA, a mando de fazendeiros da região do Bico do Papagaio.

Depois de três anos de curso, sem concluir, retornei ao Pará, para Marituba, uma cidade do entorno de Belém, onde trabalhei como Coordenador Pedagógico de uma rede de escolas católicas que atendia crianças da periferia da cidade. Devido a esse trabalho, cursei Pedagogia (1992-1996) na Universidade do Estado do Pará e, em seguida, uma especialização em Psicologia Educacional (1998-2000) na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), estando, finalmente, credenciado para o magistério e outras funções em educação, como sempre desejei.

O trabalho pedagógico nessa rede de ensino foi desenvolvido na perspectiva do envolvimento da comunidade no cotidiano das escolas, fazendo dessas um espaço de organização da comunidade. Já envolvido com a causa dos trabalhadores em educação enquanto categoria, participei ativamente da organização da sub-sede do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), no município de Marituba.

Devido esse envolvimento sindical, coloquei o meu nome à disposição da chapa majoritária do Partido dos Trabalhadores (PT) para concorrer às eleições municipais do recém-emancipado Município de Marituba em 1995, o que se repetiu com a candidatura a vereador em 1998. Essas duas candidaturas, naquele momento histórico, não tinham chances de resultarem em eleição, no entanto, representavam um posicionamento político contra hegemônico dos trabalhadores em educação daquele município.

O encontro com as populações ribeirinhas aconteceu em 2000, quando ingressei (por meio de concurso público) na rede municipal de ensino do Município de Belém. Ao assumir o cargo de Coordenador Escolar, fui lotado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Desembargador Maroja Neto, na Ilha do Mosqueiro, a maior ilha das 39 (trinta e nove) existentes no município. Ainda no primeiro ano de trabalho, passei a acompanhar pedagogicamente uma unidade educativa denominada de “Anexo Castanhal do Mari-Mari”, que se situa na comunidade ribeirinha do mesmo nome, localizada na região sul da Ilha do Mosqueiro e ligada administrativamente à escola em que eu trabalhava.

Após um ano de trabalho, assumi a direção da Escola Maroja Neto por meio de um processo de eleição direta e continuei acompanhando o processo pedagógico do anexo, me inserindo, conseqüentemente, na vida da comunidade. Depois de quatro anos, retirei-me da direção da Escola

e fui convidado pela Secretaria de Educação para assumir a coordenação de dois espaços educativos em comunidades distintas dos territórios ribeirinhos na Ilha do Mosqueiro.

Na perspectiva de qualificar o assessoramento a essas comunidades, principalmente no que concerniam as questões ambientais, parti então para a segunda especialização, dessa vez em Gestão Ambiental (2009-2011) na Faculdade Ideal (Belém), quando defendi uma monografia intitulada: “Educação Ambiental e Desenvolvimento Comunitário – a experiência da Comunidade do Castanhal do Mari-Mari na Ilha do Mosqueiro (período de 2008-2009)”.

Em 2011, passei a frequentar na UFPA o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia (GEPEDA), a partir do qual pude fazer uma reflexão do trabalho que eu havia desenvolvido nessas comunidades e socializá-lo por meio de palestras, roda de conversas, entrevistas em programa de rádios (Rádíoweb UFPA) e publicação de artigos, entre os quais o intitulado “Práticas pedagógicas freirianas em ilha belenense: um enfoque na Unidade Pedagógica da Comunidade Castanhal do Mari-Mari, Ilha do Mosqueiro”.

Outra produção desse período foi o trabalho intitulado “Práticas Pedagógicas Positivas em Escola Pública Municipal no Castanhal do Mari-Mari, Ilha do Mosqueiro, Belém, Pará: um relato de experiência”, que foi socializado em um dos eventos mais marcantes na minha aproximação com a Educação do Campo: o “III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro e o I Encontro Internacional de Educação do Campo”, realizado na UnB nos dias 4 a 6 de agosto de 2010.

Essas produções, os estudos e reflexões do grupo ajudaram-me na preparação para o ingresso no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA em 2012. Após o ingresso, e com ajuda das disciplinas cursadas, entendi que o meu projeto de pesquisa tinha uma interface com a Educação do Campo, pois as populações ribeirinhas estavam entre as que a Política Nacional de Educação do Campo classifica como populações do campo. Foi com esse entendimento que me aproximei do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), por entender que nesse grupo eu encontraria subsídios teóricos que iriam somar na qualificação da minha pesquisa.

E foi com as contribuições das teorias e práticas desses dois grupos de pesquisas que em junho de 2014 defendi, conforme informado anteriormente, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação (PPGED) da UFPA, a dissertação intitulada: **“POPULAÇÕES**

RIBEIRINHAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012⁹”. A pesquisa buscou indagar se essas diretrizes educacionais se constituíram em uma política de educação e qual a relação delas com a Política de Educação do Campo.

Ainda durante o curso de mestrado me aproximei da Educação Superior por meio da Formação de Professores, ao ministrar as disciplinas Fundamentos Filosóficos da Educação, Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares e Metodologia do Trabalho Científico, além de orientar Trabalhos de Conclusão de Curso, no Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), na UFPA.

Trabalhar na formação de professores foi um mergulhar na realidade precária da educação no campo paraense. Às vezes, depois de viajar três horas de barco, ou o dia todo de ônibus, ou ainda três horas de avião e depois mais uma hora de carro na esburacada rodovia Transamazônica, chegava aos polos de formação e encontrava os “educandos-professores”, muitas vezes em situações precárias de alojamentos, sem dinheiro para alimentação, no entanto ávidos por novos saberes pedagógicos. Essas realidades que carregou no meu percurso como educador me instigam a lutar pela expansão da Educação do Campo nesse estado.

Ainda do âmbito da Educação Superior, além de participar de várias bancas de defesa de trabalho de conclusão de curso até o momento, outra experiência no âmbito da formação de professores tem sido ministrar a disciplina Políticas Públicas da Educação e Currículo em cursos de educação a distância de uma faculdade privada. Por meio dessa disciplina, tenho levado esses jovens trabalhadores, que têm tido acesso à educação superior via Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a se perceberem na engrenagem da privatização da educação superior. Para tanto, tem sido fundamental o entendimento sobre os impactos da atuação do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) nas políticas educacionais (HADDAD, 2008) e ainda sobre como a economia está no controle no dia-a-dia da vida escolar e como o “campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social (APPLE, 2006).

Após essa incursão na educação superior, é importante ressaltar que além da produção acadêmica aqui exposta, outras experiências que tem me constituído pesquisador da Educação do Campo tem sido a participação em pesquisas, entre as quais: a pesquisa intitulada “Movimento

⁹ Disponível em: http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/m14_jeni.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública” (Edital Universal do CNPq 2011) e outra intitulada “Educação do Campo na Amazônia Paraense: territorialidades diversas e implicações para as políticas educacionais e para a escola pública” (Edital Universal do CNPq. 2014), na qual fui coordenador do eixo da territorialidade ribeirinha. Para além da pesquisa, outra frente de ação que atuei foi a de coordenação do polo de Bragança - PA em 2015 na formação de educadores no Programa Escola da Terra.

Diante da trajetória profissional e acadêmica aqui descrita, entendi que deveria continuar a minha formação como pesquisador no âmbito da Educação do Campo. Foi quando resolvi, em 2015, concorrer a uma vaga de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa em Educação Ambiental e Educação do Campo. Uma vez selecionado, a escolha do tema de pesquisa “Licenciatura em Educação do Campo no território ribeirinho”, assim como o interesse pela pesquisa veio perpassando por minha trajetória de vida, acadêmica e profissional até chegar no projeto de pesquisa do qual resultou esta tese.

Técnicas e Análise da Pesquisa

A abordagem teórico-metodológica de uma investigação é fruto da vivência, da prática e da visão de mundo que compõe o percurso formativo de cada pesquisador. Esses elementos irão demarcar a maneira como o pesquisador perceberá o objeto de sua pesquisa e o percurso metodológico que adotará. Nessa perspectiva, Frigotto (2010, p. 84, grifo nosso) enfatiza de forma conclusiva que “[...] **a postura antecede ao método**”. (grifos nossos) Ou seja, a metodologia adotada pelo pesquisador, entre outras coisas, pode revelar o seu posicionamento teórico e político.

Nessa perspectiva, entende-se que a Licenciatura em Educação do Campo é um fenômeno social que tem se materializado a partir da luta dos movimentos camponeses (numa perspectiva dialética com seus elementos) e inserido num tempo histórico, numa realidade sempre em transformação. Nesse contexto, não cabe somente descrever o objeto, é necessário ir além da contemplação descritiva. Para tanto, as análises aqui realizadas tiveram como suporte o **Materialismo Histórico-Dialético**, por ser “um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Para o Materialismo Histórico Dialético, a base do conhecimento está na produção material, fruto das relações das pessoas entre si e com a natureza em um determinado contexto histórico. Nessa perspectiva, a realidade social é fruto da relação do homem com o modo de produção, que para Marx será a essência do fenômeno para além da aparência. Isso significa que

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, sua estrutura e a sua dinâmica (mas exatamente para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimento, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

Essa postura coaduna com o que afirma Kopnin (1978, p. 226) sobre a relação do sujeito com o objeto: “[a] investigação científica enquanto ato de conhecimento se realiza à base da interação prática do sujeito com o objeto. Ela constitui uma forma teórica de apreensão do objeto pelo sujeito, nela se manifesta especialmente a natureza social do sujeito”.

Ademais, cada sujeito está impregnado por visões sociais de mundo, dadas pela materialidade de sua condição societária, a qual pode estar relacionada à determinada classe social, categoria profissional, ideologia política, grupos de aproximação ou até mesmo por condicionantes religiosos.

Marx (2008, p. 237), ao buscar desvelar “[c]omo os indivíduos produzem em sociedade, a produção de indivíduos, socialmente determinada”, analisa a sociedade burguesa, se atentando a sua estrutura e dinâmica, conseqüentemente chegando à essência do objeto. Em um contexto de pesquisa, o sujeito é ativo e busca abstrair o que tem de particular no objeto, para assim entender a totalidade que ele compõe.

Marx (2008), portanto, começa sua pesquisa pelo real, pelo concreto, numa perspectiva teórica metodológica constituída pelas categorias da totalidade, contradição e mediação. O objeto em sua totalidade, por estar em um contexto histórico (sendo a historicidade outra categoria importante), está em constante movimento, o que resultará na contradição, sendo essencial, por conseguinte, analisar quais as mediações que se apresentam na construção da totalidade.

É importante ressaltar que Paulo Netto (2011) enfatiza que não será encontrado um conjunto de regras formais metodológicas deixadas por Marx, pois método implica uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa em relação ao objeto, para extrair dele as suas múltiplas determinações.

O objeto, por sua vez, não é estático, estando, ao contrário, em constante movimento. A partir da relação do sujeito com o objeto é que as categorias necessárias para “apreensão” do objeto vão surgindo ao longo da pesquisa. Daí a importância de se usar adequadamente as categorias, pois somente elas darão conta de desvelar o objeto na sua essência, na totalidade, contradições, historicidade, entre outras categorias imprescindíveis a esse processo.

Pesquisa participante

A pesquisa se deu através do envolvimento deste pesquisador nas atividades desenvolvidas pelos egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFPA campus Abatetuba - Pará, seja na docência, na gestão escolar ou na gestão dos processos comunitários, na própria comunidade em que eles estavam, ou seja, sem esquecer nenhum dos componentes que constitui essa pesquisa: o processo de investigação, de educação e de ação (HAGUETTE, 2011).

O envolvimento deliberado do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, como essencial, por ser esta a forma adequada de produzir conhecimento. Por outro lado, esta postura não pode ser unilateral. Também a população pesquisada tem que se envolver na pesquisa, de forma que pesquisadores e pesquisados formem um só *corpus* na busca do conhecimento [...] (HAGUETTE, 2011, p. 159).

Durante um período de aproximadamente dois anos da pesquisa de campo, vivenciamos ações no Campus Universitário, seja durante a pesquisa documental, o acompanhamento de atividades dos egressos que estão na pós-graduação ou as atividades do próprio curso de graduação. Com isso, estreitou-se a relação entre o pesquisador e os egressos, afinal, no período em questão, diferentes atividades foram desenvolvidas concomitantemente, tais como organizações de encontros e seminários, o que fortalece a pesquisa participante.

Pesquisa documental

Do ponto de vista propriamente operacional da pesquisa, além da pesquisa participante já anunciada aqui foi feito um estudo documental para elucidar algumas informações necessárias que possibilitou conhecer o objeto de pesquisa. “A pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto

dominante em trabalhos que visam mostrar situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema” (CHIZOTTI, 2005, p. 18).

A pesquisa documental foi realizada em três momentos: um antes da ida a campo, que serviu de base para conhecer historicamente o objeto e como ele foi se constituindo; outro no próprio campo de pesquisa, onde outros documentos começam a surgir, e, por último, um no período da análise dos dados, quando foi, algumas vezes, necessário retornar aos documentos para cruzamentos de dados.

Foram recolhidas informações documentais no Campus de Abaetetuba (leis, decretos, resoluções, Projeto Político Pedagógico do curso, relatórios e outros) e no contexto das próprias escolas onde atuam os sujeitos da pesquisa, uma vez que essas informações formalmente escritas poderiam expressar a materialização do objeto de pesquisa.

Quanto às leis, foram analisadas aquelas de instâncias federais e municipais as quais estão listadas no quadro a seguir.

Quadro 1: Os documentos legais analisados

DOCUMENTOS	DISPOSIÇÃO
Constituição Federal de 1988	Dispõe sobre os princípios políticos, e estabelece a estrutura, procedimentos, poderes e direitos que rege o governo e os cidadãos brasileiros bem como suas leis
Lei nº. 9.394 de 23 de dezembro de 1996	Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional
Resolução nº 4, DE 13 DE Julho de 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
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 – PROCAMPO - PRONERA
Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais
Lei nº 13.005, DE 25 DE Junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências
Projeto Pedagógico do Curso	-----
Resolução n. 4.047, de 30 de setembro de 2010	Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Abaetetuba

Fonte: Pesquisa documental. Elaboração do autor

Muito mais que um instrumento jurídico, parte dessas leis expressam a materialização da luta pela Educação do Campo, que tem se construído desde sua primeira conferência, intitulada I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia - GO, de 27 a

30 de julho de 1998¹⁰. Desde então, a Educação do Campo vai se refletindo em um currículo sempre em movimento, o qual não se deixa moldar pelas leis, uma vez que sua origem está no movimento da realidade histórica.

Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica (CHIZOTTI, 2005) foi realizada em todas as etapas da pesquisa, seja na elaboração do projeto de pesquisa, seja nos momentos de estudos em busca de fundamentações teóricas para contextualizar e descrever o objeto, assim como durante toda a construção da tese, sendo realizadas em livros, artigos, teses e nas plataformas digitais, como *Google Acadêmico*, sites das universidades, Capes e Plataforma Sucupira.

Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo foi iniciada em 2017, ano em que iniciamos o contato com os sujeitos da pesquisa por meio de um questionário fechado inicial, que tinha como finalidade fazer o levantamento do perfil socioeconômico e nos fazer conhecer a formação inicial dos egressos do curso. Na sequência, com a autorização dos egressos, passamos para a etapa do formulário, com perguntas abertas, que permitiram recolher dados qualitativos da pesquisa.

Na primeira etapa, encaminhamos os questionários e formulários (APÊNDICE 1) da entrevista para 50 (cinquenta) egressos, dos quais 40 (quarenta) responderam. Com isso, realizamos o perfil dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba, o que será apresentado no terceiro capítulo desta tese.

Após utilizamos o critério de seleção pautado nas respostas dos entrevistados, escolhemos uma amostra de 12 sujeitos para realizar a pesquisa participante, roda de conversa e entrevista (APÊNDICE 2). Reforçamos que a escolha dos sujeitos se deu pela resposta da etapa 1 de pesquisa (Formulários plenamente completo).

¹⁰ No verbete “Educação do Campo”, do Dicionário da Educação do Campo. Roseli Salete Caldart traça todo o percurso histórico da Educação do Campo.

Roda de Conversa

As Rodas de Conversa aconteceram no campus de Abaetetuba, da UFPA, em maio de 2018, e na comunidade ribeirinha do Rio Maúba, em junho de 2019. Ressaltamos que na região das ilhas de Abaetetuba - Pará, assim como em toda região amazônica, as distâncias são continentais, chegando a levar 5 horas de barco de uma para outra, e há uma dificuldade de acesso a esses sujeitos de pesquisa, o que tornou a comunicação desafiante.

As Rodas de Conversa apontaram um rico material em que os egressos do curso ficavam à vontade para se expressar, com a linguagem própria, conforme a realidade deles, sem a preocupação de se encaixarem em padrões acadêmicos. Nesse momento, senti a liberdade da convivência de estar no território ribeirinho. Na foto 01, demonstramos como acontecia a pesquisa de campo, geralmente em um espaço improvisado por nós para que pudéssemos dialogar com os egressos.

Fotografia 1: Roda de Conversa na Comunidade do Rio Maúba



Fonte: Dos Santos, 2019 (pesquisa de campo)

Os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo se mostraram acessíveis e apontaram a dificuldade inicial da devolução dos questionários tendo em vista o “estranhamento”

da pesquisa. Só a partir desse contato direto, eles passaram a compreender e efetivamente a participar da pesquisa, apontando dados extremamente relevantes para nossas análises.

Entrevistas semiestruturadas

Segundo Laville e Dione (1999, p. 188), as entrevistas semiestruturadas são uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

A realização das entrevistas aconteceu com os sujeitos da pesquisa, a saber: 12 egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, duas lideranças comunitárias das comunidades em que os professores pesquisados atuam profissionalmente e uma liderança de movimento social que tinha envolvimento com o curso. A partir disso, percebemos como esses dirigentes reconhecem o trabalho desses profissionais na gestão comunitária, uma das dimensões de formação do curso.

Quadro 2: Descrição dos sujeitos entrevistados

Quantidade	Sujeitos entrevistados	Descrição dos Sujeitos
12	Egressos da Licenciatura em Educação do Campo	Egressos das turmas de 2011 a 2014
02	Lideranças comunitária	Liderança da comunidade em que os egressos atuam
01	Liderança de movimentos sociais	Liderança do movimento que atua junto a Licenciatura do Campo

Fonte: Acervo do pesquisador

Para que as entrevistas fossem realizadas, exigiu-se um árduo trabalho e persistência, pois os 12 egressos escolhidos para serem entrevistados encontrava-se em três realidades diferenciadas. Para organizar o trabalho de campo, dividimos em três categorias:

- 04 egressos que estão trabalhando nos processos educativos escolares,
- 05 egressos que estão na pós-graduação;
- 03 egressos com forte atuação, nos processos comunitários, atuando nos Movimentos Sociais.

Ressalta-se que a pesquisa participante teve um percurso longo, com várias idas e vindas a campo, em meio a algumas dificuldades. A primeira delas foi localizar esses sujeitos que estão inseridos na realidade das 72 (setenta e duas) ilhas que compõe o município de Abaetetuba, as

quais se espriam pelos 1.611km² entre rios, igarapés¹¹ e furos¹², formando uma verdadeira tessitura insular, que lembra um labirinto tecido pela própria dinâmica da natureza.

Uma segunda dificuldade que se impôs foi a coleta dos formulários. Eles foram enviados via e-mail, mas em algumas dessas ilhas a internet, quando existe, só funciona nos celulares, e permitindo acessar somente o aplicativo de *WhatsApp*, na maioria dos casos. Assim, com alguns egressos foi utilizado os formulários físicos, com respostas a mão.

Como foi relatado, o percurso da pesquisa foi bem difícil, tendo em vista as várias realidades inerentes. No entanto, à medida que avançávamos na execução no estudo, esse caminho ia tecendo e desvelando a conexão entre as diferentes realidades, outrora não planejada e nem pensada durante o projeto da pesquisa, realidade própria das pesquisas com base no Materialismo Histórico Dialético.

Anúncio da Tese e Organização dos Capítulos

Com a expansão da Licenciatura da Educação do Campo, ela chega a vários territórios, sendo que na Amazônia ela chega também ao território ribeirinho, constituído de outras formas de organização da produção material, tendo em vista a vida na perspectiva da água e da floresta, logo, para além da terra. Nesse contexto é que será aqui defendida a tese seguinte.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba, na contradição inerente ao movimento da realidade e mediado por uma práxis emancipatória, tem formado educadores que estão contribuindo para os processos de resistência ao avanço do capital na Amazônia tocantina por meio da produção do conhecimento e engajamento nas lutas sociais. Esses profissionais se inserem nas escolas, em diferentes espaços públicos e nos processos de organização comunitária, garantindo a sustentabilidade dos territórios ribeirinhos e camponeses com um projeto social que possibilita a reprodução material e simbólica da vida.

Para defender essa tese foi realizada uma composição teórica que busca levar o leitor a conhecer a realidade do território ribeirinho e a Licenciatura da Educação do Campo como um elemento de contradição e resistência frente ao avanço do capitalismo nesse território. Para tanto,

¹¹ Pequeno riacho com um canal pouco profundo e estreito muito apreciado para banho e possível de ser navegável em pequenas canoas.

¹² Uma comunicação natural de um rio com outro.

esta introdução, que contém os elementos metodológicos, é seguida de 04 (quatro) capítulos nos quais apresentamos a fundamentação teórica e epistemológica da pesquisa, a análise da realidade em movimento, a tese que defendemos, bem como as considerações finais.

No Capítulo I, intitulado “O território ribeirinho sob a garra do capitalismo que avança sobre a Amazônia”, fizemos uma contextualização da Amazônia brasileira no processo de exploração do capital internacional e da dinâmica que envolve os ribeirinhos de Abaetetuba, a fim de se fazer entender como o ribeirinho vem afirmando sua identidade e se territorializando.

No Capítulo II, intitulado “Licenciatura em Educação do Campo na contra hegemonia da ordem do capital para a formação de educadores”, argumentamos sobre as dificuldades de fazer pesquisa na Amazônia numa perspectiva contra hegemônica àquelas impostas pelo capital, ou seja, a dificuldade de se fazer pesquisas que possam contribuir no fortalecimento dos territórios dos povos que habitam essa região.

Nesse contexto, fizemos uma análise de como tem se dado a pesquisa em educação com ênfase na formação de educadores para o campo e para o território ribeirinho, bem como o seu contributo na constituição de novos cursos de formação, principalmente na Licenciatura em Educação do Campo. Ademais, levantamos as teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação na região amazônica, bem como aquelas produzidas no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Brasília, por entendermos que esse Programa tem contribuído fortemente com a produção do conhecimento no contexto da licenciatura em Educação do Campo e no contexto da Amazônia, pois tem acolhido vários doutorandos para desenvolver pesquisas nessa região, como ocorreu com este pesquisador.

No capítulo III, apresentamos o Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba-PA, seu Projeto Pedagógico e sua inserção no Campus Universitário de Abaetetuba/UFPa a fim de destacar a construção e resistência da Educação do Campo no contexto das águas, da floresta e dos 30 anos desse curso, bem como o contributo do curso para a formação dos sujeitos e para o desenvolvimento da região do Baixo Tocantins.

Após apresentar os desafios que este Campus e os movimentos sociais têm frente à Educação do Campo e a Licenciatura em Educação do Campo no contexto da Amazônia Tocantina, apresentou-se como a Licenciatura em Educação do Campo no contexto da realidade de Abaetetuba tem conseguido se desenvolver e se firmar como alternativa de formação para os sujeitos do campo.

No capítulo IV, que tem como título “Os desafios e as potencialidades da licenciatura em educação do campo no contexto do território ribeirinho da Amazônia paraense: uma análise a partir dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação do Campo do Campus de Abaetetuba”, faz uma análise da atuação dos egressos na docência e na gestão dos processos educativos, assim como da atuação daqueles que estão na gestão dos processos comunitários. Apresenta-se ainda um item que demonstra uma dimensão da formação dessa Licenciatura que foi revelado ao longo da pesquisa, que é de formar intelectuais comprometidos organicamente com o território ribeirinho, a partir de suas pesquisas e o engajamento político e social.

Finalmente, apresentamos as Considerações Finais da tese, reconhecendo que o conhecimento do objeto da pesquisa não se encerra nele próprio, mas vai além, como afirma Freire (2001), ao dizer que o ato do sujeito cognoscente sobre o objeto cognoscível não se dá numa relação assimétrica e nem o conhecimento do sujeito se esgota no objeto, mas esse conhecimento vai se constituindo numa relação dialógica entre sujeito e objeto, na qual objeto cognoscível também se faz mediador do conhecimento da realidade entre os sujeitos.

CAPÍTULO I

...Região Norte. Ferida aberta para o progresso
Sugada pelos sulistas e amputada pela consciência nacional...

Vão destruir o Ver-o-Peso
Pra construir um Shopping Center
Vão derrubar o Palacete Pinho
Pra fazer um Condomínio
Coitada da Cidade Velha,
que foi vendida pra Hollywood,
pra ser usada como albergue
no novo filme do Spielberg
Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés tropeçando em vocês
A culpa é da mentalidade
Criada sobre a região
Por que é que tanta gente teme?
Norte não é com M
Nossos índios não comem ninguém
Agora é só Hambúrguer
Por que ninguém nos leva a sério?
Só o nosso minério
Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés tropeçando em vocês
Aqui a gente toma guaraná
Quando não tem Coca-Cola
Chega das coisas da terra
Que o que é bom vem lá de fora
Transformados até a alma
sem cultura e opinião
O nortista só queria fazer
parte da Nação
Ah! chega de malfeituas
Ah! chega de tristes rimas
Devolvam a nossa cultura!
Queremos o Norte lá em cima!
Por quê? Onde já se viu?
Isso é Belém!
Isso é Pará!
Isso é Brasil!
(Edmar Rocha)

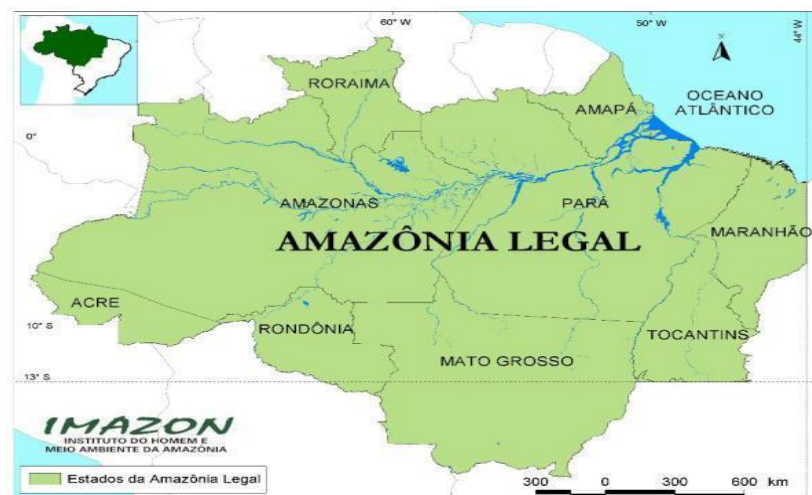
CAPÍTULO I

1 O TERRITÓRIO RIBEIRINHO SOB A GARRA DO CAPITALISMO, QUE AVANÇA SOBRE A AMAZÔNIA

A letra da música “Belém-Pará-Brasil”, de Edmar Rocha, interpretada pelo grupo de Rock paraense Mosaico de Ravena, não só embalava as noitadas dos jovens de Belém nos anos 90, como se tornou uma espécie de “hino alternativo do Pará”. Essa música é uma denúncia de como o imperialismo capitalista vem se instalando na região amazônica e se apropriando dos recursos naturais, desterritorializando¹³ o seu povo e “matando” sua cultura.

A Amazônia brasileira, para além do romantismo que pesa sobre ela, é um território constantemente em disputa pelo grande capital internacional, que busca se apropriar dos seus recursos naturais e expulsar os povos tradicionais habitantes da sua imensa floresta. 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, conforme a imagem a seguir.

Figura 2: Mapa Amazônia Legal



Fonte: IAMAZON. Disponível em: <http://amazonia.org.br/mapas/amazonia-legal/>. Acesso em: 12 dez. 2019

¹³ O conceito de desterritorialização é defendido por Fernandes (2005). É parte do movimento do processo geográfico conhecido como TDR, ou territorialização – desterritorialização – reterritorialização, que fazem parte dos movimentos das propriedades dos espaços e territórios, como: expansão, fluxo, refluxo, multidimensionamento, criação e destruição dos processos geográficos que também são processos sociais.

Além da floresta, grandiosa também é a bacia amazônica, que tem dois terços de suas águas no território brasileiro, ou seja, 68% da água doce da superfície do Brasil (PINTO; KZAM, 2012). Tal realidade tem despertado a cobiça de conglomerados de empresas internacionais para a exploração numa perspectiva do hidronegócio. Assim, nascem grandes projetos de usinas hidrelétricas, portos para interligar o escoamento da produção do agronegócio ou mineradoras e madeiras.

Tais empreendimentos são desenvolvidos numa perspectiva de uma Amazônia como um espaço de “vazio demográfico”, em que os recursos naturais podem ser explorados sem levar em consideração os impactos sobre as vidas dos sujeitos que habitam, o que gera a desterritorialização de grupos, com conflitos e violência.

Na história de exploração dessa região, os projetos sempre foram incentivados e regulamentados pelo aparato estatal em nome de um “desenvolvimento” da região Amazônica. Foi assim, por exemplo, no período colonial, com a política da Coroa Portuguesa implementada por Marques de Pombal, no século XVIII, que, entre outras medidas, criou a Companhia Geral do Grão - Pará e Maranhão. Ela tinha como objetivo comercializar a produção da Amazônia e introduzir os escravos africanos em território nacional, além de pretender um rompimento com a Igreja Católica, que representava obstáculos aos interesses comerciais da coroa portuguesa (GUSMÁN, 2008).

As políticas de governo para a Amazônia, desde o período colonial, tem tido um reflexo direto na vida das populações dessa região, inclusive contribuído para o preconceito, a desterritorialização e a invisibilidade como o ocorrido através do “Diretório dos Índios”. Em determinado momento as políticas tutelam essas populações (como é o caso da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, em relação aos indígenas), e em outro momento as excluem de direitos fundamentais, como a de acesso à terra e moradia, a partir de políticas desenvolvimentistas que incentivam os grandes projetos na Amazônia que expulsam esses grupos de seu espaço natural (DOS SANTOS, 2017, p. 65-66).

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.

O cenário atual da “comercialização” da Amazônia se dá pelo agronegócio, hidronegócio, exploração das jazidas de minério e a exportação de madeira. São projetos de “entrega” da

Amazônia para o capital internacional, que gera morte dos povos do campo e da floresta, assim como de toda biodiversidade.

Quanto ao contexto antrópico, há uma heterogeneidade de povos que nela habitam: são índios, povos tradicionais, migrantes de várias regiões do Brasil e de outros países. Neste capítulo, buscaremos contextualizar a Amazônia brasileira no processo de exploração do capital internacional, bem como entender como o ribeirão vem afirmando sua identidade e se territorializando, tendo como referência a dinâmica que envolve os ribeirinhos de Abaetetuba.

Nesse processo, é importante ainda pontuar que a história da formação dos ribeirinhos da Amazônia há de se compreender tanto a partir da miscigenação dos ameríndios com os diversos povos que chegaram à região no início da exploração, assim como a influência sociocultural daqueles que migraram durante os diversos ciclos econômicos (GUZMÁN, 2006; HARRIS, 2006; WITKOSKI, 2007).

A questão da identidade será aqui discutida com manifestação da relação de trabalho com a natureza e a cultura (BOGO, 2010), em um contexto do avanço do capital sobre a Amazônia, provocando conflitos e resistência que reverberam em territórios e territorialidades diversas (FERNANDES, 2005).

1.1 O território ribeirão na resistência ao avanço do capital na Amazônia

Historicamente, a Amazônia tem sido alvo de saques e destruição de suas riquezas, ao que se soma um processo permanente de violência e matança dos povos indígenas e, mais recentemente, dos demais povos habitantes da região (Assentados da Reforma Agrária, Sem Terra, Quilombolas e Ribeirinhos) e que têm a terra, a floresta e as águas como meio de produção e reprodução da vida.

Esse contexto é apresentado muito mais pela narrativa dos dominantes do que dos dominados. Por conseguinte, quando não é romantizada, a partir de uma relação amistosa dos colonizadores com o “povo simples e pacífico” da Amazônia, seus conflitos são apresentados de forma fragmentada, sem a totalidade dos fatos, o que criminaliza e subalterniza seus povos, assim como ausenta suas narrativas e resistências.

Um dos processos de resistência na Amazônia mais importante e que, como tal, faz-se relevante comentar neste item foi a Revolução Cabana. Essa revolução ocorreu na província do Gão-Pará na primeira metade do séc. XIX durante o Período regencial, que teve como protagonistas

todos os subalternos, indígenas, ribeirinhos, pequenos proprietários, artesãos livres, assalariados ligados às diversas atividades mercantis e sacerdotes católicos (RODRIGUES, 2001).

Foram várias as motivações para essa revolução, entre as quais cita-se o fato de os comerciantes brasileiros estarem incomodados com a presença dos comerciantes portugueses, que eram mais bem tratados pelos governantes. Outra motivação era que a elite do Grão-Pará se ressentia pela dificuldade de participar das decisões políticas da província, afinal os cabanos queriam a melhoria das condições de vida e trabalho, não aceitavam as duras jornadas que lhes eram impostas, entre outras questões. O próprio nome da revolução se reporta ao tipo de moradia em que vivia a maioria desses protagonistas – as cabanas às margens dos rios –, e que os fez serem chamados de cabanos.

Os documentos produzidos sobre o movimento cabano apresentam a liberdade como motivação básica para a luta e enfatizam o caráter extremamente violento e a amplitude que essa luta assumiu em seus cinco anos finais, alcançado vilas e povoados perdidos na imensidão da Amazônia. No entanto, até bem pouco tempo, os manuais escolares de História se limitavam a dedicar-lhe algumas linhas, listando-o entre as revoltas ocorridas no Período Regencial (RODRIGUES, 2009, p. 13).

Embora os livros didáticos sejam sucintos ou inviabilizem a revolução da Cabanagem (RODRIGUES, 2009), ela tem essa importância histórica para a resistência do povo da Amazônia pelo simbolismo de luta e pela tomada do poder, ainda que esta tenha durado cerca de dez meses.

Passados quase dois séculos da revolução cabana, os conflitos na Amazônia continuam e têm tomado outras proporções devido ao avanço do capital sobre a região, que tenta impor um processo de dominação sobre os povos que nela habitam. No entanto, os povos da Amazônia têm resistido a esses ataques e, ao fazer a resistência a esses processos, vão construindo e afirmando seus territórios.

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.

Esse avanço do capital sobre a Amazônia tem gerado uma contradição permanente, pois ao mesmo tempo que ele saqueia, destrói os recursos naturais e provoca conflito e morte no campo, suscita ações de luta e resistência por parte dos povos da Amazônia, que vão transformando os espaços em seus territórios, permeando-os com suas identidades.

A transformação do espaço em território acontece por meio da conflitualidade, definida pelo estado permanente de conflitos no enfrentamento entre as forças políticas que procuram criar, conquistar e controlar seus territórios. [...] O território é espaço de vida e morte, de liberdade e de resistência. Por essa razão, carrega em si sua identidade, que expressa sua territorialidade (FERNANDES, 2005, p. 30).

O contexto histórico e político no qual tem se constituído o território ribeirinho inclui luta e resistência a todos os tipos de ataques dos invasores que chegam na região amazônica para saquear os recursos primários que nela existe. Essa resistência tem demarcado a própria história da Amazônia, como a Revolução da Cabanagem, que uniu ribeirinhos, negros e indígenas na luta.

A luta e resistência têm sido a marca desse povo, que ao defender a Amazônia e suas riquezas está defendendo a fonte do seu trabalho, de sua produção material, sua identidade e sua cultura. Nesse movimento, os ribeirinhos foram se organizando enquanto coletivo e transformando os espaços em seus territórios, bem como territorializando-se (FERNANDES, 2005).

É nesta situação geográfica, singularizada pelos conflitos entre os grandes projetos e a sociedade local, que começa a organização dos ribeirinhos. O processo foi longo e contou com o apoio fundamental da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE), do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e do Partido dos Trabalhadores. A CPT e a FASE conquistaram a simpatia dos ribeirinhos, pois desenvolviam uma ação educativa pautada na pedagogia do oprimido, onde educador e educando constroem-se no ato de educar. Os educadores dessas entidades não foram vistos como externos e portadores de um conhecimento colonizador (NAHUN, 2012, p. 90).

Nesse conflito entre os grandes projetos e a sociedade local, constitui-se a organização social das comunidades locais, as quais, no terreno das contradições, destacam-se com singularidade nas relações sociais. As políticas de reordenamento territorial implementadas pelo governo favorecem muito mais os grandes projetos de exploração dos recursos naturais do que a emancipação dos povos que vivem no campo e na floresta. Almeida (2012) chama a atenção à política protecionista de reconhecimento legal dos territórios dos povos tradicionais, que tem como objetivo a delimitação do espaço para fins de exploração dos recursos naturais pelo grande capital.

A consequência dessas ações tem sido o conflito na tentativa de desterritorializar os povos tradicionais da região para efeito de exploração dos recursos naturais da floresta, gerando assassinato de agricultores, indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Os números dessa violência na região amazônica, se comparados ao restante do País, são alarmantes, conforme nota-se na tabela 01, com os dados do relatório do conflito no campo de 2016 da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Tabela 1: Violência no campo em 2016

Tipo de Violência	País	Amazônia Legal	% em relação ao País
Assassinato	61	48	79%
Tentativa de assassinato	74	50	68%
Ameaça de morte	200	71	86%
Agressão Física	571	391	68%
Presos	228	192	84%

Fonte: Conflito no Campo Brasil, 2017. Elaboração do autor

A tabela em tela apresenta os números que englobam os conflitos por terra, trabalhistas e por água. Ela nos mostra o quanto a violência no campo em todas as suas formas está presente, sendo que mais da metade dessa violência acontece na Amazônia legal, como demonstra os percentuais numéricos em relação ao País. Os trabalhadores quando não são assassinados ou sofrem tentativas de assassinato, são ameaçados de morte e agressões físicas. Quando resistem aos despejos (muitos dos quais assegurados por mandatos forjados), são presos, sendo que, como mostra a tabela, 84% dessas prisões aconteceram na Amazônia.

A violência no campo decorrente do conflito pela água, consequência do avanço do hidronegócio na Amazônia, o qual busca se apoderar da água transformando-a em mercadoria. No entanto, esse projeto tem encontrado resistência dos povos e dos movimentos sociais que lutam pela água como um bem comum. Em Brasília, de 17 a 22 de março de 2018, o Fórum Alternativo Mundial das Águas (FAMA), em seu documento final, reafirmou essa luta contra qualquer tipo de privatização da água, uma vez que ela deve estar a serviço do povo, o que reforça o lema do encontro: “água é direito, não mercadoria”. E o documento denuncia o Fórum Mundial das Águas, conforme citação a seguir.

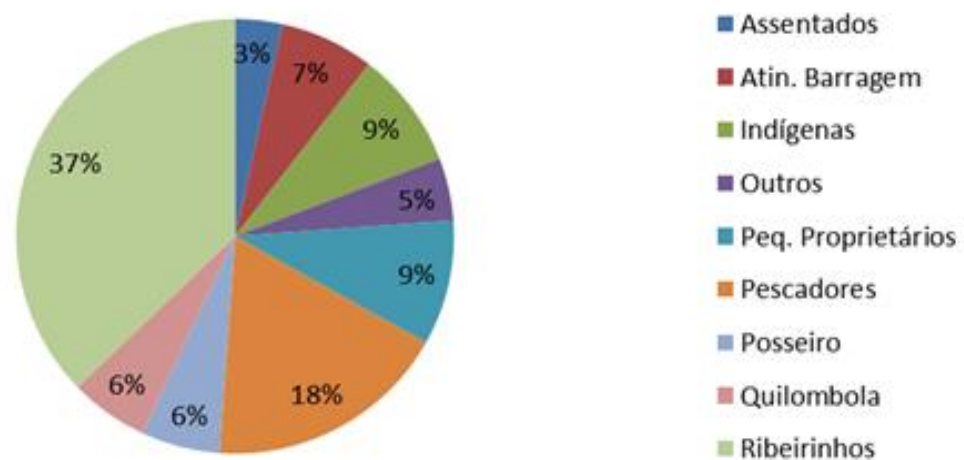
Também estamos aqui para denunciar a 8ª edição do Fórum Mundial da Água (FMA), o Fórum das Corporações, evento organizado pelo chamado Conselho Mundial da Água, como um espaço de captura e roubo das nossas águas. O Fórum e o Conselho são vinculados às grandes corporações transnacionais e buscam atender exclusivamente a seus interesses, em detrimento dos povos e da natureza. [...] Identificamos que o objetivo das corporações é exercer o controle privado da água através da privatização, mercantilização

e de sua titularização, tornando-a fonte de acumulação em escala mundial, gerando lucros para as transnacionais e ao sistema financeiro. Para isso, estão em curso diversas estratégias que vão desde o uso da violência direta até formas de captura corporativa de governos, parlamentos, judiciários, agências reguladoras e demais estruturas jurídico-institucionais para atuação em favor dos interesses do capital. Há também uma ofensiva ideológica articulada junto aos meios de comunicação, educação e propaganda que buscam criar hegemonia na sociedade contrária aos bens comuns e a favor de sua transformação em mercadoria (FAMA, 2018, n.p.).

São essas corporações transnacionais que tem implementado o crescente conflito pela água, como denuncia o relatório da CPT (2017), ao analisar os números dos conflitos pela água envolvendo ribeirinhos, indígenas e outros povos da floresta. No Brasil, em 2016, houve um total de 172 conflitos, os quais envolveram 44.471 famílias. É um número que vem crescendo, se tomarmos como referência o ano de 2003, por exemplo, que registrou 20 conflitos. Essas ocorrências não podem ser dissociadas da problemática sobre a terra, pois como o próprio relatório aponta, os conflitos estão numa totalidade das questões socioambientais que envolvem a terra, água, florestas e toda a sua riqueza, assim como os sujeitos que vivem desses recursos.

Quando os conflitos são oriundos do uso da água e dos rios, os sujeitos mais atingidos serão aqueles que fazem desses um elemento essencial para sua territorialidade, trabalho e lazer e, ainda, encontram neles relação com o sagrado e com saberes culturais, logo, nesse contexto, os ribeirinhos. Dos 172 conflitos pela água em 2016, 64 casos envolveram os ribeirinhos, o que representa 37% do total, conforme a imagem a seguir.

Gráfico 1: Casos de violência envolvendo os sujeitos coletivos no conflito pela água



Fonte: Conflito no Campo Brasil 2016. Elaboração do Autor

Os 64 casos de conflitos envolvendo ribeirinhos representam 37%. Isso somado ao dos pescadores – 31 casos, que representa 18% –, teremos um percentual de 55% dos casos de violência contra aqueles sujeitos que têm seu trabalho e identidades ligadas diretamente aos rios. Quanto aos causadores desses 72 casos de violência decorrentes do conflito pela água, as mineradoras estão em primeiro lugar, com 51,74%, seguida pelas hidrelétricas, com 23,26% (COSME, 2017).

Essas mineradoras são instaladas por todo o País com o incentivo do governo e em nome de um “desenvolvimento”. Em contrapartida, causam morte e destruição ao meio ambiente, como ocorreu em Mariana-MG, em 2015, quando do rompimento da Barragem do Fundão, de propriedade da mineradora Samarco, assim como em Brumadinho-MG, em 2019, na ocasião do rompimento da Barragem de Minas do Feijão, que deixou um rastro de destruição, 252 mortos e 18 desaparecidos.

Em Barcarena, no Pará (município localizado a 93 km de Belém e 46 km de Abaetetuba), na região do Baixo Tocantins, depois de mais de dois meses de denúncia da população local de que os rios e igarapés estavam sendo contaminados por rejeitos provenientes de vazamento das barragens da Empresa norueguesa Hydro Alunorte, o Ministério Público Federal e o Ministério Público do Estado do Pará, no mês de fevereiro de 2018, acionaram o Instituto Evandro Chagas para fazer análise das águas e afluentes da região, sendo confirmado a contaminação por bauxita.

Esse tipo de crime ambiental é irreparável para todo o ecossistema da região e traz grandes impactos na vida dos ribeirinhos, que além de ter sua fonte de trabalho e alimentação comprometida com a morte dos peixes, ficam até mesmo sem água para beber, a exemplo do que ocorreu em outro vazamento em Barcarena pela mesma empresa no ano de 2009, quando foi multada com o montante de 17,1 milhões de reais que nunca foram pagos.

No Pará, além de Barcarena, a Hydro tem uma jazida em Paragominas, no sudeste paraense, que tem uma capacidade de lavra de aproximadamente 10 milhões de toneladas métricas anuais. Segundo a empresa, a bauxita lavrada é triturada e transportada através de um duto de 244 quilômetros até a cidade de Barcarena, onde é refinada em alumínio pela Hydro Alunorte e, a seguir, destinada a produtores de alumínio no Brasil e em outras partes do mundo.

Pelos números da empresa, entende-se o poder de destruição ambiental que ela tem, podendo ainda haver desastres maiores, visto que o duto de 244 km da mineradora cheio de bauxita passa por vários rios para chegar a Barcarena. No entanto, em relação ao meio ambiente, ela enfatiza:

[a] Hydro explora recursos naturais transformando-os em produtos que são parte importante do cotidiano de cada vez mais pessoas. A natureza e o que ela nos dá formam a base de tudo que fazemos. Esse é um dos motivos por que não podemos ser indiferentes a como nossa produção e nossos produtos afetam o ambiente (HYDRO, 2018, n.p.).

Embora o discurso seja de compromisso com a natureza, o que aconteceu em Barcarena foi um total descaso: destruição ambiental e prejuízos para 400 famílias de duas comunidades atingidas que ficaram sem água, sem peixe para pescar, sem comida e sem trabalho. Em suma, esses sucessivos ataques ao meio ambiente e às populações ribeirinhas têm forçado essas famílias a migrarem para as regiões urbanas, seja em busca de trabalhos que divergem de sua identidade, seja para fugir da violência que casos como esses provocam.

Famílias inteiras que denunciaram o caso da Hydro estão ameaçadas e fugiram de suas comunidades depois que fizeram a denúncia dos vazamentos de rejeitos, pois têm medo de serem assassinadas tal como já ocorreu com o líder comunitário Paulo Sergio Almeida, 47 anos, representante da Cainquiama (Associação dos Caboclos, Indígenas e Quilombolas da Amazônia), que, tudo indica, morreu por denunciar crimes ambientais, entre os quais os da Hydro.

A segunda maior causa dos conflitos pela água apontada no relatório “Conflito no Campo Brasil 2017” é decorrente das hidrelétricas, com 172 casos ocorridos no ano de 2017, o que corresponde a 23,26%. Na região, além das hidrelétricas já em funcionamento, como a polêmica Belo Monte, em Altamira no Pará, segundo o relatório “Hidrelétricas na Amazônia: um mau negócio para o Brasil e para o mundo”, do Greenpeace (2016), está em construção ou previsto para tal mais de 40 hidroelétricas só na Bacia do Tapajós, que fica a oeste do Estado do Pará. A maior delas, que seria a usina de São Luiz do Tapajós, com potencial de geração de 8.040 MW e inundação de 400 km² de floresta, depois de muita luta dos povos indígenas, ribeirinhos e da sociedade civil organizada, teve sua licença ambiental caçada pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) em 2016.

Esse fato não significa luta vencida para as populações tradicionais dessa região, pois além da previsão de construção de outras usinas, como UHE Cachoeira do Caí (802 MW), UHE Jamanxim (881 MW), UHE Cachoeira dos Patos (528 MW), UHE Chacorão (3.336 MW), UHE Jardim de Ouro (227 MW), UHE Jatobá (2.338 MW), há também a ameaça do corredor de escoamento da soja do Mato Grosso, com construções de portos que irão impactar o rio e as comunidades, realidade que levou os ribeirinhos do rio Tapajós a criarem em 13 de janeiro de 2018 um protocolo de consulta contra essas obras que afetam as comunidades.

Fotografia 2: Lançamento do protocolo de consulta contra obras no rio Tapajós



Fonte: MAB (2018)

Essas lutas das comunidades ribeirinhas contra a construção de usinas hidrelétricas no Pará têm sido constantes, o que lhes tem dado novas identidades ou novos “enquadramentos”, deixando de se identificarem como ribeirinhos, para se identificarem como “Atingidos por barragens”, tendo em vista sua luta social. Estes têm seu coletivo no “Movimento dos Atingidos por Barragem”, que surgiu no fim da década de 1970 com o objetivo de organizar os atingidos pela construção de barragens para a defesa de seus direitos.

No rol dessas lutas, outra que se estendeu por décadas e continua no Pará é aquela contra a Usina Hidrelétrica de Belo Monte, em Altamira-PA, um projeto cujo início data ainda da ditadura militar nos anos 1970 e que até então, em um contexto dialético, foi ora se afirmando, ora tendo que ser modificado a medida que os povos atingidos ganhavam força nas suas organizações sociais.

Ambientalistas, índios, povos ribeirinhos e sociedade civil em geral sempre lutaram contra a instalação dessa usina por entenderem que os impactos ambientais e sociais são irreversíveis e maiores do que os benefícios proclamados para a região. Nessa perspectiva, cita-se por exemplo, o Estado do Pará, que terá direito de uso de apenas 10% da energia, mesmo com um aumento do desmatamento nas áreas atingidas direta ou indiretamente pela barragem e várias famílias ribeirinhas expulsas da área, vivendo, hoje, pela periferia de Altamira, sem moradia. A situação atual é de luta para serem reconhecidos pela empresa concessionária como atingidos pela barragem a fim de que sejam indenizados.

Vários foram os argumentos que tentaram mostrar a inviabilidade do projeto e barrá-lo, entre os quais se destaca o de que a barragem não terá vazão suficiente no período do verão. Devido às pressões da sociedade civil, o projeto inicial foi alterado, pois para poupar a floresta e a cidade de Altamira - PA optou-se apenas por uma barragem, ao invés das três anteriormente previstas. A esse respeito, Pinto e Kzan (2012, p. 65) explicam:

[o] tamanho da área de inundação diminui significativamente, mas teve efeitos diversos. Sem retenção de água, a usina passará a funcionar com água corrente. Como no verão a vazão do rio é mínima, a hidrelétrica ficará paralisada durante três ou quatro meses. Com isso, a média de energia que poderá gerar estará abaixo de 40% da sua capacidade nominal. Isto significa mais caro. Muito mais.

Ainda nesse sentido, WWF¹⁴, em um relatório de 2011, antecipa que “poderá no mais drástico dos cenários de alterações climáticas perder mais de 80% de sua receita anual até 2050, como resultado de uma diminuição da vazão do Rio Xingu”. Não obstante todos esses argumentos e luta contra a implantação da usina, ela teve suas operações iniciadas em abril de 2016.

A UHE Belo Monte já conta com 14 das suas 24 unidades geradoras em atividade. Segundo a Norte Energia, sua concessionária, dessas unidades geradoras, oito trabalham na Casa de Força Principal, com capacidade instalada de 4.888,8 megawatts (MW), e seis na Casa de Força Complementar, em Pimental, com 233,1 MW, totalizando mais de 5 mil megawatts. Quando ela estiver com sua operacionalização total, será a segunda maior hidrelétrica do País, perdendo apenas para a usina de Itaipu Binacional, que é compartilhada com o Paraguai.

Outro ataque à floresta amazônica e aos povos que vivem dela tem a exploração da madeira. Empresas internacionais e nacionais ligadas a essa forma de exploração se instalaram na região; são aproximadamente 6 mil empresas, entre as quais 3 mil estão registradas no Pará e Amapá (PICOLI, 2006).

As maiores empresas madeireiras instaladas no Pará nos últimos anos têm controle acionário especialmente nos países da Malásia, Estados Unidos, Japão e Dinamarca (PICOLI, 2006) e geralmente apresentam alguma ilegalidade, seja no aspecto ambiental, fiscal ou trabalhista. Dessa forma, tanto as empresas nacionais quanto as transnacionais, além de contribuírem com a destruição dos ecossistemas e explorar a força de trabalho, também usam como estratégias

¹⁴ A WWF é uma Organização não governamental (ONG) presente no Brasil com rede internacional, que trabalha com as questões ambientais e significa “World Wide Fund For Nature” ou “Fundo Mundial para a Natureza”.

empresariais a sonegação fiscal, o contrabando de madeiras, a grilagem de terras e de madeiras, o uso indevido dos incentivos fiscais e infrações das mais diversas. No atual estágio de desenvolvimento do setor de transformação de madeiras, as empresas asiáticas vêm ao Brasil com objetivos claros: tirar proveito das florestas abundantes (PICOLI, 2006).

Assim, é comum nos rios da Amazônia a navegação de balsas transportando madeira retirada da floresta. No centro dessa devastação da Floresta Amazônica e ilegalidade está o trabalho dos ribeirinhos. As empresas aproveitam-se da vulnerabilidade deles pela falta de políticas de renda (um dos fatores que gera pobreza na região), para cooptarem seu trabalho de forma ilegal seja na compra da madeira, seja para o trabalho nas madeireiras, ajudando no transporte pelos rios da Amazônia. Quando ocorre apreensão de madeira são os ribeirinhos que respondem pela ilegalidade, sendo presos e abandonados pelas empresas às quais prestavam serviços.

Tem sido esses os principais conflitos envolvendo os povos ribeirinhos e a água, e suas nuances são várias, como a da indústria madeireira que usa os rios para o contrabando da madeira da floresta, do agronegócio, que tem impactado as comunidades ribeirinhas com a construção de portos, como o de Mirituba, distrito de Itaituba-PA – grande preocupação das comunidades depois do arquivamento da licença ambiental da UHE de São Luiz do Tapajós, segundo MAB.

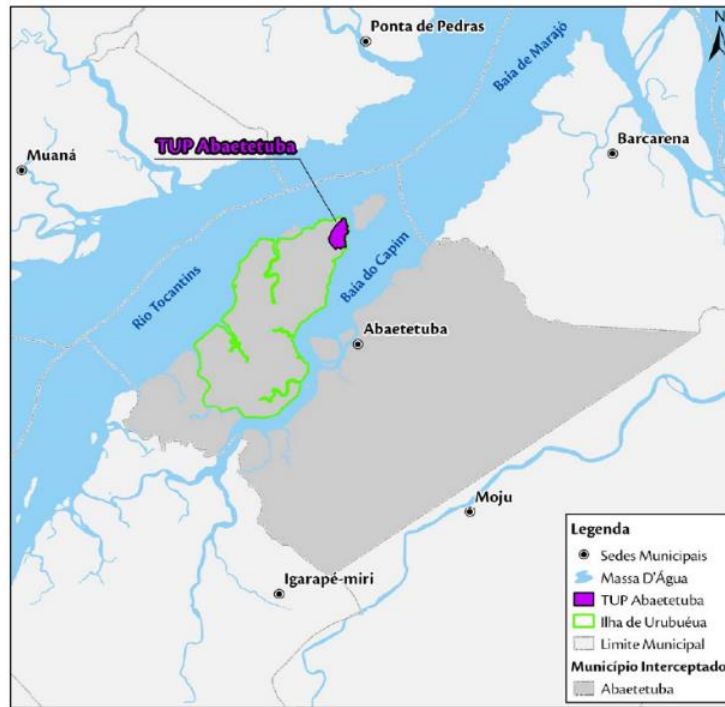
Essa também é a preocupação das comunidades dos municípios do Baixo Tocantins (11 ao todo), entre os quais Abaetetuba-PA, que estão na rota do Agronegócio e Hidronegócio (na Amazônia é mais claro o quanto esses projetos são complementares), pois está em curso o avanço do projeto da construção da Hidrovia Tocantins-Araguaia e um terminal portuário de uso privado da Cargill Agrícola na ilha do Capim, em Abaetetuba.

Segundo o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA, 2017) do empreendimento, o Terminal Portuário de Uso Privado (TUP) de Abaetetuba é um empreendimento portuário de acesso total através de rios que receberá cargas de grãos (principalmente milho e soja) da região Centro-Oeste do País, especialmente dos estados do Pará, Maranhão, Piauí, Tocantins, Rondônia e Mato Grosso. A rota será pelo rio Amazonas e seus afluentes Tapajós, Tocantins e Madeira, o que permitirá a exportação e o transbordo de cargas em todo este circuito.

Ainda segundo o RIMA, a previsão da capacidade inicial de movimentação é de até 4.000.000 toneladas graneis vegetais por ano na Fase I; e, a partir de 2022, a movimentação de até 9.000.000 toneladas por ano na Fase II. Com um empreendimento dessa envergadura, já é de se prever os impactos negativos que irá provocar no meio biótico, para a fauna e flora, e no meio

antrópico, como tem sido com todos os outros. Empreendimentos como esses têm sido cada vez mais atraídos para os municípios paraenses que estão às margens dos rios da Amazônia, por estrategicamente poderem escoar a produção da extração mineral e, mais recentemente, a produção do agronegócio, como é o caso do Terminal Portuário de Uso Privado (TUP) de Abaetetuba.

Figura 3: Localização do TUP-Abaetetuba



Fonte: RIMA do TUP - Abaetetuba, 2017

A figura mostra o local onde será implantado o TUP Abaetetuba, na Ilha de Urubuêua, na Baía do Capim e às margens do rio Tocantins, em terreno 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.

Nesse cenário, as comunidades ribeirinhas de Abaetetuba têm se movimentado no sentido de fazer a resistência. As entidades sindicais, religiosas, associações de moradores e movimentos sociais têm debatido as questões de poluição da água, pesca predatória, construção do TUP e seus impactos na vida dos povos que vivem nas ilhas.

No dia 22 de março de 2019, para celebrar o Dia Mundial da Água, os povos ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e pescadores das Ilhas de Abaetetuba se reuniram na comunidade de São

Francisco Xavier, no rio Guajará de Beja. Cantaram, dançaram, fizeram orações e denunciaram o hidronegócio em suas várias nuances, pontuando a resistência contra todo tipo de opressão e de lapidação dos bens naturais de suas regiões, como apontaram na nota a seguir.

Reafirmaremos dia a dia nossa resistência, nesse chão e em nossas águas, por nossos antepassados e por aqueles que virão depois de nós. Não aceitaremos passivamente que ninguém chegue em nossa casa dizendo o que fazer e como devemos fazer. Exigimos o direito da consulta livre, prévia e informada. Sem enganação, sem mentiras e propagar de falsas ilusões!

Nossas Ilhas, nossa casa comum, não está à venda. Nossas águas não estão negociáveis. E não aceitaremos que ninguém roube de nós aquilo que é mais sagrado e que nos foi confiado pelo Criador.

Gritamos pelo nosso direito de plantar, de pescar, de tomar banho nessas águas, de repassar nossos ensinamentos a nossos filhos e netos.

Gritamos pelo direito de termos nossa história viva, continuada e não apagada pelo esquecimento da extinção.

Gritamos por nossos seres da natureza, pela vida da terra, da água e do ar. Por aqueles que vemos e por aqueles que não vemos, mas sentimos e sabemos que estão aqui. Respeitem nossas visagens e o espírito da Mãe Natureza!

Gritamos pelo nosso direito de permanecer, de existir e viver aqui!

Gritamos ainda, pelo território Livre de ameaças às nossas crianças e adolescentes, jovens e familiares.

Por estas e muitas outras razões é que hoje nos reunimos aqui e unificamos nosso grito!
Nossa água não é mercadoria!

22 de março de 2019
(CARITAS, 2019)

A nota deixa bem claro que o grito desse povo ecoa pela proteção da terra, da água da floresta e do ar, pois sua luta tem que ser na totalidade do seu território e pela proteção de todos os elementos naturais que nele existe, pois todos eles se relacionam formando uma grande cadeia de proteção a vida. Se um desses elementos acaba, os outros também acabam.

O grito é também pelo direito de ter suas histórias vivas e poder repassar seus saberes para as crianças, adolescentes e jovens, numa demonstração do entendimento de que pela resistência colocam a vida em movimento e constrói a própria história. Nessa postura, reafirmam seu território com tudo o que o compõe, deixando o legado positivo para as gerações futuras, sem perder de vista que a água é seu principal bem natural e, portanto, seu principal motivo de conflitos.

No contexto dessa luta, na cidade de Cametá, no estado do Pará (Região do Baixo Tocantins), no período de 14 a 16 de novembro, aconteceu o “Encontro dos Povos das Águas dos Baixos Rios Tocantins”, promovido por várias identidades sindicais, pela Universidade Federal do Pará, pastorais e Associações de quilombolas, ribeirinhos entre outras. O objetivo fora debater os desafios e construir alternativas de lutas do movimento sindical/social, no contexto de implementação da hidrovia Tocantins-Araguaia, frente à perda de direitos sociais, trabalhistas e humanos dos povos da região tocantina para os próximos anos. Ao término do encontro, foi lançada uma carta que denuncia o alinhamento do projeto aos interesses do grande capital transnacional, representado pelo agronegócio na produção de soja e na exploração mineral, em detrimento dos interesses da população local, num crescente processo de privatização dos recursos hídricos nacionais.

O conflito envolvendo a água na Amazônia, como foi discorrido, tem várias vertentes, sendo que está no Pará é no estado da Amazônia a maior quantidade de conflitos no ano de 2017, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2: Conflito pela água

Estado	Quantidade de conflito	Famílias envolvidas
Acre	01	-----
Amazonas	01	-----
Amapá	04	220
Pará	14	9.182
Rondônia	07	7.622
Roraima	-----	-----
Tocantins	02	84
Maranhão	08	1.632
Matogrosso	08	670

Fonte: Conflito no Campo, Brasil 2017. Elaboração do autor

A tabela chama a atenção aos números do estado do Pará, que na região em estudo é aquele que apresenta os maiores índices de conflito pela água. Foram 14 conflitos em 2017 envolvendo 9.182 famílias, a maioria ribeirinhas, pois esses conflitos estão ligados àqueles oriundos de construções de barragens para usinas hidroelétricas, poluição de águas resultante de atividades de mineração e garimpos, além de indústria pesqueira.

Essa realidade mostra que na Amazônia e no Pará a luta dos povos do campo vai para além da luta pela terra, o que reforça a ideia de que a luta deve estar conjugada por terra, por água e pela floresta, numa totalidade que exige a unidade das forças de todos os povos que vivem na região,

dos movimentos sociais, entidades religiosas e grupos ligados ao campo e à cidade. A unidade deve estar em prol da defesa dos territórios e contra a desterritorialização que o capital tenta impor aos povos indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, ribeirinhos e camponeses de modo geral.

1.2 Ser Ribeirinho – uma identidade forjada na relação de trabalho com a terra, as águas e a floresta

A região amazônica, para além de sua floresta e rios, possui uma grande diversidade de fauna e de povos que se distinguem pela sua identidade, entendida aqui como resultado da relação de trabalho desses sujeitos com a natureza e a cultura produzida. Segundo Bogo (2012), essas identidades podem ser identificadas pela ancestralidade, a exemplo dos povos indígenas e quilombolas; pela atividade produtiva com a força de trabalho familiar (pescadores, extrativistas, lavradores, quebradeiras de coco de babaçu, castanheiros, seringueiros, colonos, pequenos agricultores); e pela condição social (ribeirinhos, Assentados, Atingidos).

As identidades dos sujeitos amazônidas se inter cruzam e extrapolam qualquer tipo de “enquadramento”, como é o caso dos ribeirinhos, que são identificados pela condição social, mas se identificam também pela produção como pescadores e extrativistas vegetais e por serem moradores de terra firme como agricultores. Esses inter cruzamentos de identidades às vezes são provocados pela necessidade de acesso a determinadas políticas focais de governo. Dependendo para “que lado” estejam favoráveis essas políticas (se para pescadores ou extrativistas ou agricultores) eles vão assumindo as identidades a partir da sua produção (SANTOS, 2014).

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. A cada novo ciclo de exploração da região, outros grupos étnicos foram chegando e impondo outras “formas” de se relacionar com natureza. Assim, geraram conflitos, resistência e reinvenção da vida nos processos de produção e constituíram novos territórios em um processo histórico e dialético. Isso leva ao entendimento de que as territorialidades hoje existentes na Amazônia

[n]ão são simples produtos, desdobramentos ou reminiscências dos territórios coloniais (feitorias, *plantations*, povoações, missões, aldeamentos, vilas etc.) ou das territorialidades indígenas, mas se configuram como territorialidades outras, constituídas às suas margens, brechas, interstícios, em diferentes momentos e de diversas maneiras sobrepondo-as e contrapondo-se a estas (PEREIRA, 2017, p. 33, grifo nosso).

É com esse entendimento que Santos (2014) traça o processo de formação da identidade do povo ribeirinho, que foi se firmando e reafirmando enquanto sujeito amazônida dentro de um processo histórico marcado pelos vários ciclos de exploração econômica dos recursos naturais da região. Essa identidade vem sendo formada desde a invasão europeia (com os primeiros ciclos de exploração da floresta) até os dias atuais, com a exploração dos minerais, do solo (com o agronegócio) e das águas (hidronegócio).

Quando em 1637, Pedro Teixeira (português de Cantanhede) se tornou o primeiro europeu a viajar em toda a extensão do Rio Amazonas no território brasileiro, estava aberto o caminho para a exploração dos recursos naturais e dos habitantes da região com diferentes estratégias. Uma delas foi a miscigenação entre brancos colonizadores e indígenas colonizados, pois uma vez oficializado o casamento entre eles por meio do “Diretório dos Índios” (GUZMÁN, 2008), era dada à Coroa Portuguesa a possibilidade de povoar a Amazônia.

Do resultado dessa miscigenação nasce o categorizado “caboclo”, ao quem foi alcunhado vários termos pejorativos (preguiçoso, lento, inaptos...), fruto de um olhar dos colonizadores que almejavam um exército de trabalhadores, facilitadores da exploração dessa nova terra (SANTOS, 2014). Por outro lado, esse termo, ao longo do processo de ocupação da Amazônia, serviu para inviabilizar os diversos povos da floresta (indígenas, quilombolas e ribeirinhos).

No Acre, a expressão *cabocla* foi, na década de 1970, muito usada por fazendeiros para indicar que não eram indígenas as populações que habitavam aqueles rios, sobretudo do Alto Juruá. Assim, a expressão *caboclo* era usada não para afirmar, mas para negar a identidade indígena e todos os direitos à demarcação de terras que derivam dessa condição (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 155).

E foi nessa negação de identidades que o caboclo amazônico foi se constituindo. Para Witkoski (2012), o traço mais marcante desse sujeito amazônico é o fato de ter herdado de seus ancestrais, os índios das águas, as habilidades para lidar com a água e a floresta, do que surge o adjetivo “ribeirinho”.

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 histórico 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 promovido pelos portugueses. [...] Quando usamos o termo caboclos/ribeirinhos, estamos nos 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 da águas), possuem um ótimo sistema

adaptativo para a região e é portador de uma cultura relativamente distinta da sociedade nacional (WITKOSKI, 2007, p. 97-98).

Diante do exposto, entende-se que o caboclo/ribeirinho foi o próprio “índio das águas” aculturado, que, de certa forma, adaptou-se ao modo de trabalho imposto pelos colonizadores, mas manteve também sua forma de se relacionar com as águas, sendo grandes pescadores, extrativistas dos recursos da floresta e agricultores, principalmente no domínio do cultivo da mandioca e de seus derivados.

Na constituição sociocultural desse sujeito ribeirinho outra influência marcante será a dos negros a partir do Séc. VIII, especificamente em 1756, quando foi criada a Companhia Geral do Grão Pará e Maranhão. Essa Companhia passou a gerenciar o comércio de negros escravizados vindo da África que foram distribuídos por vários povoados da Amazônia brasileira. A população escrava do Pará, na região do Baixo Tocantins, onde localiza-se Abaetetuba, em 1848, era de 11.199 pessoas (GOMES, 2006). Esse caboclo absorveu novos hábitos e formas de lidar com a natureza e com o sagrado em seu cotidiano.

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 do território. Nessa perspectiva, com o “Ciclo da borracha” em seus dois momentos (no final do Séc. XIX e na metade do Séc. XX, com a II Guerra Mundial), a Amazônia absorveu a mão de obra do nordestino que, ao fugir da seca, foi trabalhar nos seringais da região. Terminada a II Guerra Mundial, houve o declínio do comércio do látex na Amazônia, e o governo abandonou na miséria esses bravos trabalhadores, que, então, precisaram adaptar-se à realidade das águas, da floresta e da terra para tirar o seu sustento.

Foi da herança desses nordestinos a criação de gados entre os ribeirinhos, assim como algumas manifestações folclóricas que envolvem a figura do boi, como o festival folclórico de Parintins, no Amazonas, que é influência do “Bumba-Meu-Boi”, dos maranhenses.

Entende-se que a constituição e a identidade do sujeito ribeirinho estão sempre em processo, seja na relação com os outros povos que habitam a região amazônica, seja na relação de trabalho e produção da vida com a terra, floresta e água, que movimenta e interfere na sua forma de organização social e política. “A identidade, por sua vez, manifesta-se pela unicidade entre natureza e cultura em oposição à outra identidade” (BOGO, 2010, p. 36) e pela resistência.

1.2.1 O Trabalho como mediação da cultura ribeirinha

Foi pela mediação da floresta amazônica, com seus rios, furos, igarapés, paranás e todos os elementos da natureza que ali existem, que os ribeirinhos (assim como todos os povos da floresta) foram produzindo o seu modo de vida e se constituindo enquanto sujeitos ribeirinhos.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução existencial física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais e sua produção (MARX; ENGELS, 2012, p. 87).

O modo de vida das populações ribeirinhas se dá, pois, pelo trabalho; e a afirmação de Marx e Engels reverbera na realidade do modo de como esses sujeitos vivem na atualidade. Essa configuração é determinante para compreender os diversos elementos e as tipologias a partir da localização de suas moradias.

Existem casos de pessoas que têm suas casas fixadas às margens do rio Guamá ou da baía do Guajará, na cidade de Belém do Pará, e que não têm uma relação com rio. Este é apenas um lugar de moradia, pois suas casas, inclusive, estão de costas para o rio e de frente para uma rua pela qual eles acessam os equipamentos urbanos, como energia elétrica e transporte. Essa realidade demonstra claramente que na vida desses sujeitos não há nenhum relacionamento com o rio, logo, eles não são considerados ribeirinhos (SANTOS, 2014).

Ao contrário dessa realidade, os ribeirinhos das ilhas de Abaetetuba ou das ilhas do município de Belém têm suas casas, escolas e igrejas de frente para o rio, com seus barcos e canoas ancorados, denotando relação imediata com o rio, por onde eles escoam sua produção material, como mostrado nas fotografias a seguir, com a casa (com o barco atracado) e o mercadinho, cujo acesso principal é pelo rio, por onde chegam as pessoas para fazer compras ou visitar os moradores.

Fotografia 3: Residência e comércio ribeirinho



Fonte: Dos Santos, 2019 (pesquisa de campo)

O cenário apresentado lembra os poetas Paulo André e Rui Barata, que assinaram uma composição muito comum na linguagem da população paraense “Esse rio é minha rua/ Minha e tua, mururé/ Piso no peito da lua/ Deito no chão da maré”. Seus versos revelam o modo de vida das populações ribeirinhas, uma vez que a locomoção é realizada pelos rios da região.

Fotografia 4: Estudantes ribeirinhos acessando barco escolar



Fonte: Dos Santos, 2019. (Pesquisa de campo)

Na fotografia percebe-se um movimento de alunos no porto na frente de uma escola, embarcando de volta para suas residências. E essa dinâmica da relação com os rios, com o sentido que ele tem para esses sujeitos, é que vai lhes constituindo como ribeirinhos.

Só morar na beira do rio na várzea ou na terra firme não o identifica como ribeirinho. Ribeirinho está intimamente ligado na relação direta com o rio (água), seja nas margens dos grandes rios, paranás, furos ou nas distâncias (50km ou 100km), no meio das florestas, onde surgem os igarapés (rio de primeira ordem – nascente). Essa ligação está enquanto uso que faz do rio; enquanto necessidade; enquanto sentimento de pertencimento (identidade); enquanto vida, enquanto lugar de construção de espaços coletivos e participativos de vivência comum. O rio e água então na relação dos saberes socialmente construídos, experienciados e vividos (SOUZA, 2019, p. 167).

Entende-se que não é só a proximidade de suas casas com o rio que lhes constitui sujeito ribeirinho, mas a sua dinâmica de trabalho que envolve o rio e toda sua relação com o que existe na natureza. Nesse sentido, o rio comanda a vida (TOCANTINS, 2000); é ele que tem constituído o ribeirinho como pescador, barqueiro, canoeiro e é sobre suas águas que o ribeirinho tem se constituído como sujeito com uma identidade, como mostra a letra do Hino dos Ribeirinhos das Ilhas de Abaetetuba, criado em 2006, no momento da fundação da Associação Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA).

HINO DOS RIBEIRINHOS DAS ILHAS DE ABAETETUBA¹⁵

Autor: Osvaldo Rodrigues dos Santos (na intimidade Prefeito)

Morador da Ilha Maracapucu

REFRÃO: Ribeirinho é/ Ribeirinho sou o Ribeirinho/ Desta vez se organizou (BIS)

1 – Ribeirinho e Ribeirinho, destas ilhas de Abaeté

Que mora as margens dos rios

Dos furos e igarapés.

2 – Esse nosso movimento

Deu-nos nova identidade

Hoje somos Ribeirinhos, lutando por liberdade.

3 – Caboclo gente do sítio

Assim éramos tratados

¹⁵ Esse hino foi publicado na Revista Maré/UFPA em 2015
https://revistamare.files.wordpress.com/2015/02/hino_dos_ribeirinhos-revista-mare.pdf

Agora somos Ribeirinhos, cidadãos considerados.

4 – Cuidamos dos nossos rios

Dos furos e igarapés

Navegando e pescando, nestas ilhas de Abaeté.

5 – Água doce em abundância,

Nossas terras produzindo,

Nossas vidas melhorando, a alta estima progredindo.

6 – As entidades de apoio e lideranças presentes

Que fazem este movimento,

Surgiu no meio da gente.

7 – Parabéns coordenação

Por vossa dedicação,

Que Deus os abençoe do fundo do coração.

O hino apresenta os elementos que constituem o cotidiano do ribeirinho, sua relação de trabalho com o rio, a terra e a floresta e como ele se sente parte da natureza. Ao mesmo tempo, mostra como a organização e a luta lhes tem dado uma “nova identidade”. Se antes eles eram tratados genericamente como caboclos, agora são ribeirinhos.

Novamente, o trabalho apresenta-se como mediador para a construção da vida material desse povo. “É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas” (LESSA, 2016, p. 29). O homem precisa do trabalho para viver; e à medida que ele vai transformando a natureza pelo trabalho, ele também se transforma e se emancipa enquanto sujeito diante da própria natureza. O trabalho pontuado aqui é o trabalho no sentido ontológico, que humaniza e distingue o homem dos demais animais quando aquele transforma a natureza pela sua atividade laboral, transforma a si próprio enquanto indivíduo e ser social.

No entanto, o modo de produção capitalista se apropriou do trabalho e o transformou em “trabalho abstrato” e alienante, que reduz a capacidade produtiva humana a uma mercadoria, à força de trabalho, ao salário (LESSA, 2016). Aquele que produz um determinado objeto pelo seu trabalho não se reconhece nele e se transforma em um mero vendedor da força de trabalho que irá

enriquecer o dono do meio de produção. O trabalho, por meio do qual, se humanizava, aqui desumaniza gerando uma grande contradição.

O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho forçado. Ele não é, portanto, a satisfação de uma necessidade, mas é apenas um meio para satisfazer necessidades exteriores a ele. A sua estranheza evidencia-se nitidamente em que logo que não exista qualquer coação, física ou outra, se foge do trabalho como da peste. O trabalho exterior, o trabalho no qual o homem se desapossa, é um trabalho de autos sacrifício, de mortificação (MARX, 2012, p. 98).

A dinâmica da produção de trabalho dos ribeirinhos sempre foi bem diferenciada daquela imposta pelo modo de produção capitalista, sendo essa a grande dificuldade que os colonizadores tiveram para impor um regime de trabalho a esses “caboclos”.

Eles haviam consolidado um modo de vida própria, avesso à exaustiva carga horária de trabalho que eram obrigados a suportar, mesmo considerando-se o estado de relativa liberdade que desfrutavam; e criavam, com frequência, formas de se recusar ao trabalho. Essa foi uma das razões, de fato para a pejorativa qualificação de *indolentes, preguiçosos e vadios* que sobre eles recaía. Sua visão de mundo e liberdade era objeto das críticas severas de uma elite acostumada ao escravismo, para quem a liberdade de se recusar ao trabalho era privilégio dos brancos e não de mestiços (RODRIGUES, 2009, p. 19).

Essa forma de fazer resistência à exploração do trabalho imposta a eles pelos colonizadores se assemelha ao posicionamento dos povos indígenas, que na sua maioria não se deixaram escravizar e fizeram a resistência. Tal resistência causou os adjetivos pejorativos aos quais o autor se refere e que perduram até hoje, a exemplo de suas manifestações no caso de racismo contra os povos indígenas envolvendo o Procurador de Justiça e Ouvidor do Ministério Público do Pará (MPPA), Ricardo Albuquerque.

No dia 26 de novembro de 2019, durante uma palestra para estudantes de direito de uma faculdade privada em Belém, o procurador afirmou que o problema da escravidão negra no Brasil foi provocado pelos povos indígenas que não queriam trabalhar por serem preguiçosos, preferindo morrer a cavar minas. Após grande repercussão nacional via redes sociais, o procurador se defendeu dizendo que sua fala tinha sido descontextualizada e dois dias depois pediu afastamento do cargo de Ouvidor-Geral do MPPA.

Casos como esse são recorrentes, principalmente porque o Modo de Produção Capitalista continua avançando sobre a Amazônia e o território ribeirinho, seja através dos produtores de açaí em larga escala para exportação, seja através dos projetos ligados ao agronegócio e hidronegócio,

que têm transformado esses sujeitos em assalariados, trazendo assim uma contradição para esses territórios, pois onde o capital impõe sua lógica de exploração dos sujeitos pelo trabalho assalariado, ali as crianças estão correndo risco de também serem exploradas.

Não obstante a incursão sobre o trabalho apropriado pelo capitalismo e o aceno de que este já tem implantado no campo e entre os ribeirinhos “suas sementes”, no modo de vida das comunidades ainda predomina o trabalho na sua dimensão ontológica, uma vez realizado na interação com todos da família. Essa característica dos povos tradicionais é também a dos sujeitos e movimentos que fazem resistência ao modo de produção capitalista, como é o caso do MST, que tem o trabalho como princípio educativo e elemento central da sua pedagogia. “O que motiva essa premissa para o movimento é justamente a necessidade de romper com a divisão entre ensino e trabalho, teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual que tem marcado a perpetuação da sociedade dividida em classes” (ARENHART; DALMAGRO, 2015, p. 325).

Nas comunidades ribeirinhas, o trabalho como princípio educativo é aprendido na relação cotidiana entre os membros das famílias, que repassam de geração para geração os seus saberes historicamente construídos através da educação. É nessa perspectiva que o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012) para o ribeirinho ganha uma dimensão central na educação das crianças e dos jovens, garantindo assim a reprodução da vida e da cultura da comunidade.

Entre os ribeirinhos, desde a tenra idade o trabalho está presente na vida e na relação de pais e filhos. É pelo trabalho que a criança também vai se constituindo ribeirinho, dominando a técnica de fazer canoas e barcos de madeira, aprendendo a pescar e fazer os utensílios de pesca; acompanhando os pais na coleta de frutas ou no roçado de mandioca.

No caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida. A afirmação remete à produção do ser humano como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 749).

De fato, o trabalho nas comunidades ribeirinhas é um bem para a vida social, pois é por meio dele que são fortalecidas as relações entre as famílias. Com as ações em mutirões nos quais todos trabalham em prol do coletivo ou para suprir as necessidades, por exemplo, a solidariedade

se expande na comunidade. Assim, é a centralidade que o trabalho tem na vida dos ribeirinhos que as novas gerações vão aprendendo a se relacionar com a natureza e a suprir suas necessidades e as da comunidade, introduzindo, assim, “[...] a criança desde o início na atividade socialmente útil” (PISTRAK, 2011, p. 84).

Essa relação de aprendizagem da vida em sociedade e com a natureza mediada pelo trabalho é apresentado para os sujeitos ribeirinhos desde antes da escola, tendo continuidade na interação com os membros mais velhos da comunidade. É um aprendizado que se dá no cotidiano a partir das necessidades que vão se apresentando para a comunidade, mesmo porque a vida deles é composta de conteúdos de aprendizagem. Sabe-se sobre a construção dos equipamentos para desenvolvimento do trabalho no rio, na terra firme ou na floresta; sobre o efeito da maré; o melhor horário para pescar ou o melhor período para plantar a roça de mandioca etc.

Esse aprendizado é demonstrado na foto a seguir, que retrata um jovem aprendiz construindo uma canoa de madeira. Como ele detém o conhecimento, pode garantir que passe para mais uma geração. A canoa a remo e os vários meios de transporte similares (barcos popopô, rabetas, rabudas, freiteiros¹⁶) são bens indispensáveis nessas comunidades para suprir as necessidades de transporte e para escoar a produção do trabalho.

¹⁶ O “barco popopô”, na Amazônia, é uma embarcação de pequeno porte, com cobertura, e que possui um motor cujo barulho dá origem ao nome da embarcação. A “rabeta” é uma canoa que tem acoplado na popa um motor móvel e com um eixo acoplado. A “rabuda” tem as mesmas características da “rabeta”, porém o seu eixo é mais alongado ficando quase totalmente fora da água. O “freiteiro” é um barco de transporte coletivo, bem mais veloz que o “popopô) muito usado pelos ribeirinhos de Abaetetuba.

Fotografia 5: Construção de canoa



Fonte: Dos Santos, 2017 (Acervo pessoal)

Dominar a arte da navegação e da construção de barcos e canoas é fundamental para a reprodução da vida material desses sujeitos que têm o rio como fonte de alimento e de mobilidade. É com esse entendimento que os ribeirinhos repassam esses conhecimentos herdados dos povos indígenas e os aperfeiçoam, garantindo a reprodução do saber de geração a geração. É um conhecimento que não passa necessariamente pela escolarização, mas que se dá na relação de trabalho cotidiano a partir de sua necessidade material e na relação entre as gerações.

Esses saberes de domínio dos ribeirinhos têm sido conteúdos importantes nas escolas em comunidades ribeirinhas, onde os estudantes podem socializar seus conhecimentos. Na fotografia

a seguir, um estudante apresenta o *matapi* que é uma espécie de armadilha para pescar camarão, feita com traçados de talas tiradas de palmeiras da floresta. Ele aprendeu a construir esse instrumento a partir da vivência de trabalho com os seus familiares.

Fotografia 6: Educando e seu instrumento de trabalho



Fonte: Dos Santos, 2016 (acervo pessoal)

Diante do exposto, vimos como o ribeirinho, a partir do trabalho, constitui sua identidade e seu território na relação com a água, a floresta e os outros elementos da natureza, realidade que é também reconhecida por Castro (1998).

Encontramos nos denominados ribeirinhos, na Amazônia, uma referência, na linguagem, a imagens de mata, rios, igarapés e lagos, definindo lugares e tempos de suas vidas na relação com as concepções que construíram sobre a natureza. Destaca-se, como elemento importante no quadro de percepções, sua relação com a água. Os sistemas classificatórios dessas populações fazem prova do patrimônio cultural. O uso dos recursos da floresta e dos cursos d'água estão, portanto, presentes nos seus modos de vida, enquanto dimensões

fundamentais que atravessam as gerações e fundam uma noção de território, seja como patrimônio comum, seja como de uso familiar ou individualizado pelo sistema de posse ou pelo estatuto da propriedade privada. (p. 7).

Esse patrimônio cultural, destacado pela assertiva acima, é fruto da produção material dos ribeirinhos, uma vez que “[o] trabalho é a fonte de toda riqueza e toda cultura [...]” (MARX, 2012, p. 24). O trabalho dos ribeirinhos é rico em manifestações culturais; e isso vai dando identidade aos sujeitos a partir do que eles criam no seu cotidiano na relação com a natureza.

Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em outra palavra, chamamos de: cultura (BRANDÃO, 2012, p. 22).

A cultura ribeirinha é expressa por meio dos artefatos que eles constroem para o trabalho no dia a dia – como os instrumentos de pesca e de uso na agricultura – dos adereços que fazem para o enfeite de suas casas, pelas letras das músicas que compõem para suas danças, as quais retratam o seu cotidiano na relação com o rio e a natureza, etc. Está tudo interligado em uma “rede de saberes” pela qual o ribeirinho cria e recria seu território e reafirma sua cultura, entendida aqui como um produto da vida material.

Fotografia 7: Cena do cotidiano ribeirinho



Fonte: Dos Santos, 2019 (pesquisa de campo)

A cultura ribeirinha se constitui a partir da relação dos ribeirinhos com a natureza mediada pelo trabalho. É o que vemos na fotografia nº 07: em primeiro plano está o trapiche, um conjunto de *matapi* (armadilha para pescar camarão) e um cacho de açaí já sem os frutos, que depois é aproveitado seja como vassoura, seja como material decorativo. No segundo plano, vemos uma criança ribeirinha usando a canoa para passear pelo rio, cena cotidiana, tendo em vista que esse meio de transporte serve para o deslocamento dos ribeirinhos entre os rios, furos e igarapés, estando sempre cheios de peixes, frutas ou outros produtos retirados da floresta.

A arte de remar é um aprendizado que acontece ainda na infância na relação com os adultos e de uma forma muito lúdica, como bem representa a fotografia. Geralmente, é exercida por todos os componentes das famílias, sejam homens ou mulheres, crianças ou jovens, adultos ou idosos.

Essa ludicidade é muita intensa na vida das crianças ribeirinhas, elas não conhecem muros e cercas; a floresta é seu quintal, e o rio é sua rua e sua praça. Os finais de tarde são geralmente dedicados ao passeio de canoa, ao banho de rio, com muitas brincadeiras de mergulho (quem fica mais tempo submerso), pega-pega, saltar no rio desde uma árvore ou dos trapiches¹⁷.

Nesse contexto de brincadeiras com os recursos naturais e da transformação do que há na natureza em brinquedos, foi desenvolvido em Abaetetuba um artesanato típico que consiste em criação de brinquedos de miriti, o que já rendeu para a cidade o título de capital mundial do brinquedo de miriti.

O miriti (*Mauritia flexuosa*), também chamado em algumas regiões de buriti, é uma palmeira de várzea que cresce nos alagados e pode atingir até 50 metros de altura. Ao navegar pelos rios que margeiam as ilhas de Abaetetuba, essas árvores ganham destaque devido o seu grande porte, como se pode ver na fotografia nº 08, em que ela é destacada em relação aos açazeiros.

¹⁷ Trapiche nas comunidades ribeirinhas são atracadouros dos barcos e que servem para o desembarque das pessoas. São feitos de madeira e se localizam na frente das casas e em um local de mais acesso da comunidade.

Fotografia 8: Palmeira de Miriti



Fonte: Dos Santos (2019). Pesquisa de campo Fonte: Dos Santos (2019). Acervo pessoal

Fotografia 9: Brinquedos de Miriti



Fonte: Dos Santos (2019). Pesquisa de campo Fonte: Dos Santos (2019). Acervo pessoal

Das suas longas hastes que ligam as palhas ao caule, é retirada a bucha (miolo), também chamada “isopor da Amazônia”, por sua leveza, resistência e possibilidade de manuseio. Dela é esculpido os brinquedos (foto nº 08), que vão ganhando formas inspiradas nos animais, nos elementos que compõe a paisagem, enfim, do cotidiano. As cores são fortes, o que dá uma beleza especial aos pássaros, cobras, barcos, bonecos, entre outras peças. Na ocasião da grande procissão do Círio de Nazaré¹⁸ em Belém, os brinquedos são vendidos em uma espécie de expositor, com os respectivos vendedores, o que faz com que as peças tornem-se adereços na maior festa religiosa dos católicos paraenses.

Outro grande evento no qual os brinquedos de miriti têm destaque é no próprio Festival do Miriti, que acontece na cidade de Abaetetuba. Na ocasião, a população local e os visitantes podem conhecer a produção e conversar com os mestres artesãos sobre suas artes, frutos da passagem do conhecimento de geração para geração, como ressalta o Mestre Beto, de 44 anos, em uma entrevista para o jornal local.

Minha família é uma das pioneiras do miriti do Abateté. Tem 74 anos nessa profissão. São 26 anos fazendo brinquedo. Aprendi com meu pai a fazer. Tem 15 anos que faleceu, mas continuei fazendo eu e minhas duas irmãs. [...] Meu filho de 17 anos faz cursinho, mas me ajuda sempre que pode, assim como minha filha. No nosso núcleo, um pinta, outro lixa, outro cola e assim por diante. É uma coisa que começou com o tio do meu pai e é por isso que temos todos esses anos de atividade (Jornal “O Liberal”, 2019).

A fala do Mestre Beto corrobora com o pensamento do trabalho como princípio educativo e formador da cultura dos ribeirinhos; sendo a cultura mediadora da reprodução dos saberes desse povo e o fortalecimento da relação entre as gerações, garantindo assim a continuidade da história das famílias e da comunidade, pois as famílias ribeirinhas, assim como todas as “famílias camponesas historicamente e em lugares onde esse tipo de modo de vida existe, criam e educam os seus filhos não para o mercado de trabalho, mas para a comunidade. Ali devem constituir família e se reproduzirem, garantindo a harmonia e os laços de parentescos” (BOGO, 2010, p. 101).

Apesar do fortalecimento dos laços familiares pelo trabalho com os brinquedos de miriti, como descrito pelo Mestre Beto, esse elemento da cultura ribeirinha de Abaetetuba tem sido relativamente atacado pela indústria de brinquedos, pois as crianças ribeirinhas têm trocado o

¹⁸ O Círio de Nazaré é uma conjunto de manifestação religiosa católica (procissões, missão, romarias) e cultural (teatro, dança, musicais, exposições, festival de gastronomia) que acontece em Belém e tem como ápice a grande procissão (chamada de Círio, devido as grandes velas levadas na caminhada que teve início em 1793) que acontece sempre segundo domingo de outubro e leva 2 milhões de pessoas as ruas da capital paraense.

brinquedo de miriti pelos industrializados. Nas comunidades ribeirinhas, essas peças, hoje, são muito mais decorativas do que efetivamente brinquedos, já nem se vendo crianças com elas no cotidiano. É nesse contexto que os eventos que colocam esses brinquedos em evidência são de fundamental importância para que esse saber não se perca.

Outro elemento da cultura ribeirinha é a lenda, que funciona como um “código de ética” balizador da relação dos sujeitos entre si e com a natureza. Lendas como a da “**matintaperera**”, que fica enfurecida com aqueles que ao entrar na floresta desobedecem suas leis, só se acalmando quando ganha fumo; como a do “**curupira**”, que tem os pés para trás e confunde os caçadores, evitando assim a matança dos animais; e, ainda, outra muito importante na vida dos ribeirinhos: a “**lenda do boto**”. Em torno desse ser mamífero dos rios da Amazônia há variados sentimentos contraditórios entre si, seja pela defesa, pois também se acredita que o Boto seja o protetor dos peixes, ou pela repulsa que os ribeirinhos têm devido à lenda que o envolve.

O Boto é um mamífero cetáceo, da família dos platanistídeos e delfinídeos, marinhos e de água doce, que pode alcançar mais de dois metros de comprimento e diâmetro aproximado de 70 cm. Corresponde nas águas doces, ao golfinho ou delfim do mar. Das seis espécies conhecidas, três pertencem à bacia Amazônica. Destacam-se o Boto-preto e o vermelho. O Boto-preto é tido como o que protege. O Boto-vermelho é o Don Juan das águas, sedutor de moças donzelas e mulheres casadas (LOUREIRO, 2001, p. 208).

Conta a lenda que o boto toma forma humana e, durante as festas nas comunidades ribeirinhas, se transforma em um belo rapaz todo vestido de branco e com um chapéu na cabeça, que encobre o furo por onde respira. Dança com as moças e as seduz, sendo que não raro essas jovens engravidam. Ademais, ainda pode aparecer no quarto para se deitar com a mulher que ele quer amar.

Contada de geração em geração, essa lenda causa temor em muitas mulheres, que evitam navegar ou tomar banho sozinhas nos rios, especialmente quando estão menstruadas pois podem atrair mais facilmente o boto.

Se dessa ligação nascer um filho – filho de Boto – a moral reguladora dos costumes da família altera seu julgamento e, ao invés das condenações e punições habituais em casos como esse (de filho antes do casamento) ou sem o consentimento do marido, há a compreensão e a aceitação do ato, como alfo sobrenatural-natura (LOUREIRO, 2001, p. 209).

Embora essa lenda seja contada e cantada nas manifestações culturais, ela tem sido alvo de contestações, pois pode encobrir casos de incestos e abusos sexuais desde seu início até os dias atuais, como no caso ocorrido em Abaetetuba-PA (divulgado pelo portal de notícias G1-PA em 19/09/2017) de um pai que engravidou uma filha com síndrome de Down e no momento da prisão alegou ter certeza de que quem a engravidou foi o boto.

É uma lenda de grande intensidade na vida dos ribeirinhos e que chega a causar perplexidade naqueles que frequentam a academia e que fazem uma reflexão sobre sua constituição e formação. É o caso de uma mestranda no campus de Abaetetuba que ao escrever seu memorial (durante a graduação) foi fazer uma entrevista com a mãe para conhecer sua infância e se surpreende com a narrativa de que aos três dias de vida foi retirada dos braços da mãe pelo boto, mas esse não a conseguiu levar até o rio e a deixou no degrau da escada da casa. Ao término da contundente narrativa da mãe, a autora fica a se questionar:

[a]o terminar essa pequena e importante história relatada por minha mãe, fiquei a refletir em todo aquele imaginário e querendo de alguma forma entender como um ser que é lendário poderia estar ali em forma de homem, e que pretendia me levar para as profundezas do mar. Seria um sequestrador de criancinhas, ou meu pai querendo pregar um susto em minha mãe, ou apenas uma imaginação de minha mãe. Todas essas informações de minha mãe me fizeram refletir sobre minha cultura e o meu lugar aqui no meio da Amazônia, onde vivemos entrelaçados por lendas, misticismo, saberes e fazeres de meu povo (VAZ, 2017, p. 69-70).

A reflexão da autora sobre a narrativa da mãe demonstra o quanto as lendas se entrelaçam com a vida dos ribeirinhos e vão construindo códigos de éticas de como esses devem se relacionar com a natureza e com quem a habita, gerando, em alguns casos, segredos entre os comunitários e os familiares.

Outro aspecto dessa vasta cultura é o conhecimento e uso das mais diversas ervas medicinais. Algumas curam todo tipo de doenças, outras são aromatizantes, e existem ainda as usadas em simpatias envolvendo as questões amorosas, como para “banhos de cheiro”, perfumes atrativos do amor: “chega-te a mim”, “chora nos meus pés”, “faz querer quem não me quer”. Essas ervas estão presentes em todas as feiras das cidades que têm influência da cultura dos ribeirinhos.

Esses saberes, assim como os das parteiras, que são indispensáveis nas comunidades (principalmente naquelas de mais difícil acesso aos hospitais), são de domínio das pessoas mais idosas. São repassados de geração para geração, realidade que faz dos idosos, pessoas de referência para os mais jovens.

Todos os elementos da cultura do povo ribeirinho aqui apresentados são realidades construídas a partir da relação desse povo com a natureza a partir da mediação do trabalho, que os humaniza, cria identidade e território. Esse trabalho criador de cultura é ontológico, bem diferente daquele defendido pelo modo de produção capitalista, que transforma o trabalhador em assalariado, promovendo assim a exploração e alienação.

1.2.2 A comunidade enquanto organização política e social do território

A comunidade é uma organização política e social própria do território ribeirinho, pois nela os ribeirinhos se constituem enquanto sujeitos sociais e políticos. É na comunidade que os ribeirinhos criam seus laços afetivos e de pertencimento; constituem suas famílias, organizam sua luta política e exercitam o seu lazer e sua fé nos espaços religiosos existentes. É nesse contexto que Neves (2009, p. 74) conceitua comunidade como “unidade territorial politicamente constituída pelo ideário da solidariedade e da redistribuição fraterna ou vicinal”.

A essa compreensão da comunidade ligada às relações sociais e políticas é acrescentada uma análise científica sociológica da filosofia política. Assim temos que a comunidade é “como uma figura espaço-temporal de cunho religioso católico, utilizada como uma assinatura de pertencimento no cotidiano do ‘mundo da vida’ ribeirinho” (PEREIRA, 2014, p. 124).

De fato, esse cunho religioso católico se apresenta na organização do espaço territorial e geográfico das comunidades ribeirinhas. Mesmo com o crescimento da presença das igrejas evangélicas pentecostais, as católicas são predominantes.

A igreja católica teve um papel relevante na constituição dessas comunidades (NEVES, 2009; PEREIRA, 2014; SANTOS, 2014), não só influenciando o conceito,¹⁹ mas pela sua organização social. Por exemplo, adiciona aos calendários da comunidade os festejos dos santos católicos, os quais dão o nome das próprias comunidades e das capelas.

Em Abaetetuba, essa influência da Igreja Católica é muito perceptível na organização administrativa quando ela tem uma paróquia²⁰ exclusiva para acompanhar as comunidades eclesiais

¹⁹ Nos anos 1970, e se fortalecendo nos anos 1980, a igreja católica no contexto da Teologia da Libertação se organiza em Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), como forma de descentralizar o poder das paróquias e fortalecer os pequenos grupos católicos, passando a se organizar em comunidades, fortalecendo o vínculo afetivo entre si e com o local que vive através das ações religiosas, sociais e políticas, na perspectiva da libertação de tudo que o oprime.

²⁰ Unidade administrativa eclesial de uma diocese, sob a jurisdição espiritual de um padre que é reconhecido como pároco.

das 72 ilhas, qual seja, a Paróquia Nossa Senhora Rainha da Paz. A sede da paróquia fica na região urbana de Abaetetuba e através de suas pastorais anima a vida religiosa, social e política das comunidades nas ilhas.

A animação religiosa se dá pelas missas que acontecem nas comunidades quando o padre – único das 63 comunidades que são divididas em 11 setores –, faz a visita pastoral – geralmente, uma vez por ano, ou quando promove a festa do padroeiro da comunidade. Nessas ocasiões, além das missas ocorrem os batizados das crianças e casamentos.

Fé e organização social e política andam juntas, e, nesse sentido, as pastorais são muito importantes para ajudar na reflexão e ação da vida política e social das comunidades. As pastorais da saúde, da criança, da juventude, social, entre outras, têm a ação primordial de além da animação da fé, lutar pela garantia dos direitos sociais desses povos ribeirinhos.

Fotografia 10: Centro administrativo da Paróquia de Nossa Sra. Rainha da Paz



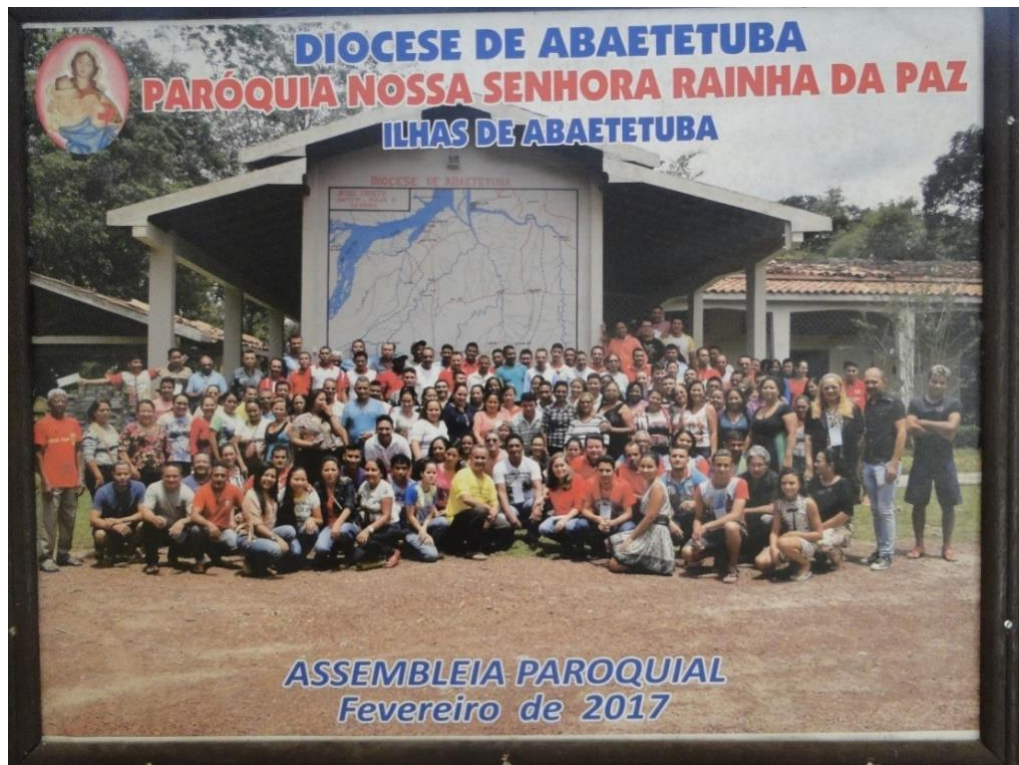
Fonte: Dos Santos, 2019 (Pesquisa de Campo)

Uma característica interessante dessa paróquia é a descentralização de poder, a começar pelo fato de não haver uma igreja matriz. Seu espaço de organização e agregação das comunidades é um centro administrativo localizado na cidade de Abaetetuba, onde fica a casa paroquial, a

secretaria, um amplo auditório, refeitório e alojamentos que servem para as formações dos dirigentes comunitários e demais paroquianos. Em torno desse centro administrativo, ficam várias casas comerciais com nomes que remetem à realidade ribeirinha: Casa das Ervas, Papelaria das Ilhas, Farmácia das Ilhas. Todas vendem seus produtos para a população da cidade e aos ribeirinhos das ilhas.

A descentralização da administração paroquial faz da comunidade um espaço de participação de todos e valorização das lideranças das ilhas, que assumem a gestão da comunidade em todas as suas nuances, seja nas reuniões, nos cultos dominicais ou nas rezas que acontecem na capela, a qual está sempre movimentada. Essas ações estão bem delineadas no plano de ação pastoral, discutido e definido em uma Assembleia Geral que reúne todas as lideranças das comunidades das ilhas. No Centro Paroquial, há um grande quadro fixado na parede com a foto da assembleia de 2017.

Fotografia 11: Painel da Assembleia Paroquial



Fonte: Dos Santos (2019) (Pesquisa de Campo)

Ao lado da capela há o “Barracão da Santa”, que durante os festejos da santa serve como espaço das atividades não religiosas. Ele também funciona no cotidiano da comunidade como um

centro de convivência social, pois é nele que acontecem as reuniões da comunidade, as festas dançantes e os aniversários dos membros da comunidade.

Ainda nesse contexto religioso, os santos são motivos de reuniões nas casas, fortalecendo assim o vínculo dos membros das comunidades. No dia em que se celebra a festa do santo da devoção dos moradores, seja pelo local ter o mesmo nome do santo ou ainda por motivo de uma promessa e graça alcançada, os devotos costumam fazer uma novena, com terço e ladainhas. Após esse momento, são servidos bolos e mingau para os participantes, tornando-se um momento de confraternização entre todos.

Terminado esse momento de orações e confraternizações, os que moram próximos retornam a suas casas e aqueles que moram mais distantes seguem em suas canoas e barcos, iluminando o rio com lanternas e lamparinas. Essa dinâmica da comunidade na perspectiva da organização e vivência religiosa no contexto do catolicismo é ilustrada pelas duas fotografias a seguir.

Fotografia 12: Igreja e barracão



Fonte: Dos Santos (2019) (Pesquisa de Campo)

Fotografia 13: Momento de orações



Fonte: Dos Santos (2019) (Pesquisa de Campo)

Na organização social, predomina a relação de parentesco. Assim, uma vez que não se tenha esse laço sanguíneo, tenta-se construir alguma forma de união com um membro da comunidade, inclusive com casamento. Outra relação importante é aquela que se dá pelo trabalho em mutirão, que além de resolver as dificuldades dos comunitários, seja no trabalho da roça, na coleta dos produtos da floresta ou mesmo na construção dos imóveis da comunidade, desenvolve neles a solidariedade.

A vida que pulsa nessas comunidades faz delas espaços de solidariedade, de conflitos, onde os ribeirinhos reafirmam sua identidade e forjam suas lutas cotidianas na relação entre si e com a natureza, sendo a comunidade essa unidade de resistência que compõe o território ribeirinho.

Esse processo de organização foi fundamental para que os ribeirinhos de Abaetetuba se fortalecessem e criassem um espaço de resistência e identidade chamado Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA). Esse movimento nasce no dia 05 de novembro de 2006, durante o 1º Congresso dos Ribeirinhos e Ribeirinhas de Abaetetuba, que aconteceu nos dias 04 a 06 de novembro daquele ano.

O MORIVA teve o apoio da CPT, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da Colônia Z-14²¹, nascendo da necessidade que os ribeirinhos sentiram em se organizar para protagonizar um novo ordenamento territorial que estava sendo implantado através do Projeto de Assentamento Agroextrativista a se realizar em 20 ilhas de Abaetetuba. Os números que envolvem a realidade da abrangência do MORIVA são muito significativos:

[...] setenta e duas ilhas, de todos os tamanhos, organizadas geograficamente em 20 ilhas maiores, situadas entre a margem esquerda da foz do rio Tocantins e o arquipélago do Marajó, 41 rios, 26 igarapés, 19 furos e uma baía abrigam 6.585 famílias por um total aproximadamente, de 43.800 habitantes: 23.220 mulheres e 20.580 homens. Desses, 24.925 são adultos e 18.876 crianças (SILVA, 2017, p. 100).

Esses números revelam a realidade onde foi implementado o Projeto de Assentamento Agroextrativista em Abaetetuba (PAE). Esse projeto foi criado pelo governo para todas as áreas de várzeas da Amazônia, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) com a Portaria nº 268, de 23 de outubro de 1996. Numa perspectiva de preservação do meio ambiente, reconhecendo a importância do modo de vida e da relação dos ribeirinhos (e outros povos) com a natureza para a preservação da Amazônia, o PAE é destinado à exploração de área dotada de riquezas extrativas.

Para cumprir seus objetivos, o PAE estimula as atividades economicamente viáveis, socialmente justas e ecologicamente sustentáveis, a serem executadas pelas populações que ocupem ou venham a ocupar as mencionadas áreas (BRASIL, 1996). O PAE foi criado na perspectiva de ser uma modalidade de assentamento que valoriza o próprio espaço onde os sujeitos já vivem, numa relação com a natureza e de extração dos recursos naturais.

Esse projeto foi recebido com muita expectativa pelos moradores das várzeas, pois ele continha várias ações que possibilitariam a continuidade do cuidar da vida ao se cuidar da floresta e dos rios. No entanto, trabalhos como o de Thomas, Almeida e Pinheiro (2015), apontam várias falhas no projeto as quais têm frustrado esse povo. Entre elas está a falta de apoio do governo, principalmente na figura do Incra, que não fez a titulação das terras que prometeu; e as inúmeras promessas de crédito de apoio, como por exemplo para plantação, criação dos pequenos animais, aquicultura, que nunca foram efetivadas.

²¹ Organização dos pescadores.

Esses e outros problemas são motivo de fortalecimento dos ribeirinhos nas suas ações políticas, pois entendem que tudo o que conseguem com o governo tem sido, historicamente, pela luta, pois as políticas públicas de governo têm sido uma forma de enquadramento institucional dos povos da Amazônia (SANTOS, 2014; NEVES, 2009). Desde o Brasil Colônia, se foi conceituando e invisibilizando esses sujeitos, contudo, pela resistência, eles foram criando território e se diferenciando das categorias generalistas que lhes impunham e construindo assim sua identidade.

CAPÍTULO II

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pela demanda do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação; uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

CAPÍTULO II

2. O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONTRA-HEGEMONIA DA ORDEM DO CAPITAL PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL

Chegamos ao século XXI, e a educação, que é defendida por nós como um direito, passou a ser, como bem descreve Mészáros (2008), uma mercadoria, disputada no mercado de capitais. Para caracterizar, portanto, a Formação de Educadores dentro de uma visão contra-hegemônica, é preciso pautar o que o Movimento da Educação do Campo vem construindo, consolidando e reafirmando a partir da luta de sujeitos coletivos.

Fazer pesquisa na Amazônia sob uma perspectiva de compromisso com o povo que habita suas terras, rios e florestas exige do pesquisador uma análise de como os recursos naturais dessa região têm sido historicamente explorados pelo modo de produção capitalista, o que resulta na invisibilidade dos povos amazônicos, de sua cultura e saberes, sob pena de sua pesquisa entrar no rol daqueles trabalhos descontextualizados, sem o entendimento da totalidade e da historicidade que requerem os trabalhos sob tal perspectiva.

É notável que a Amazônia tem sido um campo fértil para pesquisadores do mundo inteiro, que adentram suas cidades, vilas, povoados, florestas e rios em busca de descobertas que serão exploradas pelo grande capital. Assim tem sido desde que o espanhol Francisco de Orellana adentrou o rio Amazonas em 1542. No geral, essas pesquisas são encomendadas e patrocinadas por grandes empresas que pretendem explorar a Amazônia em todos os seus recursos naturais.

Os resultados dessas pesquisas têm se constituído em uma nova forma de colonização e exploração na região, seja da fauna, da flora, dos recursos hídricos e minerais ou dos saberes dos povos tradicionais (indígenas, quilombolas e ribeirinhos), pois essas pesquisas abastecem os bancos de dados de instituições que trabalham para o grande capital e não disponibilizam os resultados para a população local.

Para os pesquisadores locais que se colocam na perspectiva contra-hegemônica, fazer pesquisa se torna um árduo trabalho; é como se remássemos contra a maré, quando toda a força do braço não é suficiente para conseguir fazer a canoa avançar rio adentro. Com essa metáfora, pretende-se dizer que os pesquisadores comprometidos com a causa dos povos da Amazônia têm todo tipo de dificuldades para realizar suas pesquisas; dificuldades essas que vão desde os recursos

financeiros e incentivos para pesquisa, até, inclusive, o preconceito contra os pesquisadores por fazerem pesquisa *na e para* a Amazônia.

Partindo dessa premissa, no contexto das produções de teses, pretende-se, neste capítulo, analisar como tem se dado a pesquisa em educação na Amazônia, com ênfase na formação de educadores para o campo e para o território ribeirinho, bem como o seu contributo na constituição de novos cursos de formação de professores, principalmente a Licenciatura em Educação do Campo. Nessa perspectiva, foi feito um levantamento da produção de teses nos programas de pós-graduação em educação na região amazônica,

Para além das teses de educação produzidas na Amazônia, também fizemos um levantamento das teses Sobre a Licenciatura em Educação do Campo produzidas no âmbito da Universidade de Brasília por entendermos que essa universidade tem dado um grande contributo para a produção do conhecimento no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, e para os pesquisadores da Amazônia, pois ela tem acolhido vários doutorandos para desenvolver pesquisas, incluindo a pesquisa que resultou nesta tese.

Ainda nesse contexto da produção do conhecimento voltado para a formação de professores no âmbito do território ribeirinho, foi feita uma análise documental do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba, bem como da produção científica dos egressos desse curso. Para Molina, Rocha e Santos (2019),

[n]esses processos de formação, aparecem umbilicalmente ligados os processos de produção do conhecimento e os de organização social, a partir do que se percebe o quão férteis têm sido tais cursos para recolocar em pauta a relevância do desenvolvimento de experiências que articulam a educação popular, saberes e culturas tradicionais com a perspectiva de construção do poder popular (p. 325).

Essa relação umbilical entre os processos de produção de conhecimento e organização social é perceptível nos egressos de Abaetetuba, os quais militam em causas sociais em favor de sua comunidade. Produzir cientificamente é apontar caminhos para que os sujeitos camponeses sejam rapazes de reconhecer seu próprio trabalho e se lançar na contra-hegemonia da formação de professores.

2.1 A Licenciatura em Educação do Campo na contra-hegemonia enquanto política pública de formação de educadores para o campo brasileiro

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma política pública nacional para formação de professores no Brasil e encontra respaldo no âmbito da política de Formação de Professores, defendida, inclusive, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais (Anfope). Essa associação conta com professores e pesquisadores que vêm, ao longo da história da educação brasileira, defendendo a educação pública e se colocando veementemente contra a formação voltada para o capital. Segundo Freitas (1999), a Anfope vem contribuindo coletivamente com uma

[...] proposta sócio-histórica para a Formação de Professores, em contraposição a uma formação tecnicista e conteudista dessa formação. São debates e defesas na Formação de Professores que contemplem a política nacional global de formação de profissionais da educação e valorização do magistério, que contemplem, de forma prioritária no quadro das políticas públicas educacionais, e em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignos, e formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes (FREITAS, 1999, p. 19).

Freitas (1999) apresentava, naquele momento, várias proposições para colocar em movimento uma formação mais sólida e humana para os professores no Brasil. Mas as decisões governamentais via Decreto Presidencial deram outro tom à formação de professores e abriram caminhos para que os setores privatistas concentrassem essa formação. Nesse contexto, Curado Silva (2008, 2012, 2016, 2017) vem defendendo a Epistemologia da Práxis na Formação de Professores a partir da perspectiva crítico-emancipadora.

Essa perspectiva está vinculada a um estudo bibliográfico que busca construir um corpo de conhecimentos teóricos-práticos que contribua para uma proposta de formação de professores da Educação Básica, tendo como referência um problema de conhecimento referido à tessitura das relações sociais que se desenvolvem no plano estrutural, conjuntural e nas práticas cotidianas do trabalho historicamente constituído (CURADO SILVA, 2017, p. 1).

Essa perspectiva de formação busca: a) aliar a formação de professores ao debate político da educação: a crítica social, b) apontar que o trabalho docente constitui o ser profissional e c)

referenciar-se na Base Comum Nacional, que compreende os sentidos epistemológico, político e profissional da formação de professores como alicerce sólido da formação.

Bittencourt Brito (2017), calcada no estudo da Universidade de Brasília, defende que a Educação Superior do Campo, a partir da implantação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, apresenta uma “[...] nova forma de pensar a escola que não seja pelo modelo da fábrica, considerando que os estudantes não são caixinhas com data de fabricação, são seres humanos em processo de formação humana e profissional, e pauta-se pela práxis para atingir seus objetivos” (p. 334).

Essa constatação, bem como a produção do conhecimento em torno da Formação de Professores no Brasil e na Educação do Campo, é fruto do movimento político e histórico do final do século XX e início do século XXI, no qual os sujeitos camponeses vêm reivindicando seus direitos e, organizados juntamente às universidades e professores, vêm materializando mudanças significativas no cenário educacional brasileiro.

Esse movimento inicia-se com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)²², gênese da formação de educadores para o campo (MOLINA, 2003), e comprovado por pesquisas que apontam a repercussão desse programa: nos movimentos sociais, nas escolas do campo, nas instituições de ensino, na vida dos sujeitos e na forma de organização e produção de sua própria existência, a partir da matriz da Agroecologia. As pesquisas foram realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): I e II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA)²³.

Essa formação iniciada pelo Pronera é resultado de um processo histórico, demarcado inicialmente pelo I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera). Tal encontro foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), do Fundo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O Pronera tornou-se o primeiro programa a apontar a ação efetiva nas áreas de assentamento, ao incidir diretamente na vida social dos sujeitos do campo. E, ao longo dos últimos

²²Todos os detalhes do processo histórico relacionado ao Pronera podem ser consultados na tese de doutorado de Molina (2003), disponível em: <http://www.unbcds.pro.br/publicacoes/MonicaMolina.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

²³ Os relatórios estão disponíveis no site do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – Ipea, disponíveis em: <http://www.ipea.gov.br>.

20 anos, ele vem agregando diversos sujeitos do campo, tais como: agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caçaras, trabalhadores assalariados rurais, assentados da Reforma Agrária, quilombolas.

A experiência, consolidação e formação dos sujeitos envolvidos no Pronera, que “[p]romoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos” (BITTENCOURT BRITO, 2017, p. 73), forjou a necessidade de uma política permanente para a Formação de Professores para o campo, a qual é lançada em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e denominada Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O PROCAMPO, segundo Antunes-Rocha (2011), foi criado pelo Grupo Permanente de Trabalho, instituído através da Portaria nº 1.374, de 03 de julho de 2003, com atribuições de articular as ações do Ministério da Educação em relação à Educação do Campo, e foi constituído a partir das reivindicações da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, articulado por intermédio da Secadi, que convocou as instituições públicas a apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O programa implantou um projeto-piloto em quatro Universidades: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019) apontam que, até o presente momento, o Procampo funciona com 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, distribuídos em 31 Universidades e 4 Institutos Federais, abrangendo as 5 regiões do País. Os referidos cursos são pautados, em sua concepção inicial, conforme a Minuta Original do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (ANEXO 1), com objetivo geral de

[f]ormar educadores para atuação junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades de Educação Básica e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-las como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social (MOLINA; SÁ, 2011, p. 358).

E para que esse objetivo geral seja alcançado, é necessário lançar bases teóricas e epistemológicas de uma *educação omnilateral* que esteja diretamente relacionada à vida dos sujeitos envolvidos. Toda concepção de educação está estritamente ligada a uma forma de conceber

o mundo e a sociedade a partir das “lentes” de determinado grupo social. Assim, dependendo do poder desse grupo, essa concepção de educação atravessará historicamente as gerações como a única educação válida para todos os grupos sociais.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

Na contramão dessa perspectiva, os movimentos sociais ligados à questão da terra, através da Educação do Campo, têm disputado a escola enquanto espaço de reprodução do conhecimento hegemônico, dizendo não à educação pautada para “responder às demandas do capital”. Nesse sentido, a Educação do Campo tem buscado formular uma concepção de educação e escola que busca emancipar o povo do campo. A Educação do Campo não nasce de uma teoria pedagógica, mas sim da luta dos camponeses, num primeiro momento, por terra, e, em um segundo momento, também por educação, a partir da compreensão por parte desses povos da importância de tal luta.

Hoje, como fruto dos esforços dos movimentos sociais do campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Educação do Campo tem se afirmado como uma política pública nacional de educação, e, como repercussão desse protagonismo, surge, em 4 de novembro de 2010, o Decreto n. 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronera).

O governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), ao assinar o decreto supracitado, ratifica as lutas dos movimentos sociais do campo por terra e educação – não qualquer educação, mas uma educação de qualidade, o que é confirmado logo no art. 1º da lei, o qual determina que “a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 01). Outro aspecto é que essa lei não extingue o Pronera, pelo contrário, fortalece-o ao integrá-lo à Política de Educação do Campo (Art. 12), levando em consideração as experiências educacionais já acumuladas e sua particularidade, o que é expresso através dos seguintes objetivos:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010, p. 5).

A conquista da Política de Educação do Campo através do Decreto n.7.352/2010 revelou a força dos movimentos sociais do campo e mostrou como eles têm sido capazes de dialogar com diferentes setores da sociedade (universidades, partidos, governo, comunidades, etc.), numa expectativa de fazer valer os direitos dos povos do campo.

Nesse contexto de empenho por uma educação que respeite os sujeitos do campo, sendo capaz de dialogar com sua realidade, luta e interesses, é que surge a necessidade de um novo educador, que seja capaz de contrapor-se ao tecnicismo imposto na formação profissional, tecnicismo esse que aliena as populações que vivem no campo, do compromisso com a mudança do contexto histórico, econômico e social. É com o objetivo de formar esse “novo” educador que, nos últimos anos, tem se materializado no contexto educacional brasileiro o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Se o Movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses, para continuar garantindo a reprodução material de sua vida por meio do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nessas escolas considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto dessas escolas, quanto desses sujeitos) passam necessariamente pelos caminhos que se trilharão pelos desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção de distintos projetos de campo da sociedade brasileira (MOLINA, 2014, p. 266).

O currículo de formação de educadores que tem sido construído pela Licenciatura em Educação do Campo tem se mostrado capaz de trabalhar os conteúdos das áreas de conhecimento vinculados à vida dos sujeitos do campo, valorizando os saberes e conhecimentos locais, numa relação formativa entre escola e comunidade. Esta licenciatura, também possibilita o entendimento da concepção política da Educação do Campo, e impregna suas práticas dos princípios dessa educação. Essa é uma concepção de formação que vai além da docência, constituindo-se numa formação plural para as funções plurais (ARROYO, 2012), não cabendo, portanto, na denominação de “formação de professores”.

Essa defesa de uma formação mais plural encontra justificativa na função política esperada da escola do campo. Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-

adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar. (ARROYO, 2012, p. 363).

No entendimento que o Currículo de Formação de Professores atual não abrange essa formação plural que a Educação do Campo exige é que começa a ser formulada outra concepção de formação de profissionais para atuarem nessa educação.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, como dito, nasce no contexto da necessidade das escolas do campo de ter no seu quadro profissionais que fossem capazes de trabalhar os processos educativos no contexto e na realidade dos sujeitos do campo, possibilitando uma prática pedagógica sob uma perspectiva emancipadora, em que o conteúdo que nasce dos saberes da comunidade, ao tornar-se também um conteúdo escolar, possa dialogar com os saberes ditos “universais”.

É nessa perspectiva que a Licenciatura em Educação do Campo nos últimos anos tem se espreado pela Amazônia para além da realidade da terra, chegando ao território das águas e da floresta, formando educadores para atuarem com os sujeitos desses territórios, entre eles os ribeirinhos, fortalecendo suas lutas por terra, água e trabalho.

Para Molina e Antunes-Rocha (2014), o PROCAMPO reafirma o compromisso da Educação do Campo no processo de disputa do projeto de sociedade e em apoio às necessidades da classe trabalhadora, e, para tanto,

[a]s reivindicações dos movimentos sociais quanto às políticas e práticas de formação docente priorizam a formação humana dos educadores do campo, para se colocarem como agente participativo na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o país, que afirme o lugar do campo nesse novo projeto. E, a partir de intensas lutas por direitos, que têm como elementos centrais o direito à terra e à educação, o Movimento da Educação do Campo conquista uma política específica de formação de educadores, porém sem descolar esta política do conjunto das tensões e contradições nas quais serão executados os processos de formação que ficarão sob a responsabilidade destes educadores (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 244).

Dessa forma, os desdobramentos desse projeto educativo em cada realidade dependerão do coletivo de educadores que o assumir. Entende-se que, para uma educação emancipatória e contra-hegemônica, como a que propõe a Educação do Campo, é necessário formar educadores com compromisso com os princípios dessa educação, isto é, que sejam formados para atuar na docência,

mas também na gestão dos processos educativos escolares e na gestão comunitária; esse tem sido o compromisso da Licenciatura da Educação do Campo desde sua criação.

A presente pesquisa integra-se aos apontamentos de Molina (2015), que vem realizando, junto ao coletivo nacional da Educação do Campo e 10 universidades brasileiras, uma pesquisa sobre a expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, e, para subsidiar o debate, apresentou como desafios dessa expansão alguns **riscos** que poderiam comprometer essa política pública no interior das universidades:

- a) as estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses nas Licenciaturas;
- b) o protagonismo dos movimentos sociais;
- c) a vinculação com as Escolas do Campo;
- d) a concepção de Alternância a ser implantada nas Licenciaturas e a compreensão e execução da formação por área de conhecimento.

Molina (2015) também lista **potencialidades** da Licenciatura em Educação do Campo, como

- a) consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento;
- b) espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas;
- c) ampliação do acesso e uso das novas tecnologias nas Escolas do Campo;
- d) reinserção do debate agrário nas universidades.

Indagando-se sobre essa expansão, os riscos e as potencialidades em questão, a pesquisadora questionou se ela poderia “[...] significar um relevante avanço dos princípios do Movimento da Educação do Campo, no âmbito da Educação Superior, ou, essa concepção educativa seria engolida e subsumida na institucionalização que, necessariamente, se fará presente neste processo de crescimento?” (MOLINA, 2015, p. 147).

Consideramos fundamental essa análise no contexto da internacionalização e mercantilização da educação superior no Brasil e do processo de formação contra-hegemônica, pois, passados 10 anos da implantação dos primeiros cursos, Molina (2017) faz a seguinte consideração sobre a contribuição das LEdoCs:

[c]onsidera-se, portanto, como relevante contribuição das LEdoCs a formatação de um projeto político pedagógico que tem sido capaz de contribuir com a formação de um educador do campo diferenciado, que compreende as necessidades de transformação da forma escolar como elemento potencializador da mudança dos pilares estruturantes da sociedade capitalista (MOLINA, 2017, p. 606)

Essa contribuição mostra que a institucionalização da LEdoC não o fez se afastar dos princípios da Educação do Campo e da luta pela mudança da estrutura da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, e considerando a referida expansão desse nível de ensino, que no primeiro momento foi implantado na realidade dos sujeitos que vivem do trabalho com a terra (predominantemente agricultores), e com a expansão chegando a outros sujeitos, como os que vivem das águas e da floresta (pescadores, extrativistas, quilombolas e ribeirinhos), cabe analisar como essa licenciatura tem se constituído nesses territórios, no sentido de conhecer os desafios e potencialidades, considerando a necessidade latente de se formar professores na Amazônia.

2.2 A produção do conhecimento no contexto das teses sobre Formação de Educadores para o Campo na Amazônia e da Universidade de Brasília: o que revela o Estado da Arte

A produção do conhecimento está em constante ebulição, numa dinâmica semelhante à da própria natureza humana. O que foi dado como novidade hoje, amanhã já será superado por outra novidade, ou, devido à própria dinâmica e velocidade da referida novidade, surgirão nela lacunas que precisam ser preenchidas.

Nesse contexto, o “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” tem permitido ao pesquisador de uma determinada área conhecer o que está sendo produzido, bem como os limites dessa produção, seja no tocante à epistemologia ou ao que se pode ainda avançar no conhecimento a partir da produção de trabalhos acadêmicos e outras produções científicas em diferentes níveis. É nessa perspectiva que

[...] os estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Foi querendo conhecer o que está sendo produzido nas teses sobre a temática Licenciatura em Educação do Campo nos programas de pós-graduação da região Norte, com ênfase nos territórios ribeirinhos, que realizamos esse “Estado da Arte”, pois

[...] a sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção está distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada (FERREIRA, 2002, p. 259).

No entanto, o conhecimento da totalidade da produção de pesquisas que envolvem o seu objeto é necessário para que o pesquisador não perca tempo realizando um trabalho que já foi desenvolvido, podendo assim otimizar o tempo na produção de um conhecimento que seja realmente importante para a sociedade e sua área de atuação.

Quanto à operacionalização propriamente dita, esta se constituiu em duas frentes. Primeiramente, nossa intenção com essa pesquisa foi realizar um levantamento da produção de teses sobre a formação de professores na Amazônia, com ênfase àquelas que tratam do território ribeirinho da Amazônia, a partir dos bancos dos três programas de Educação que contam com doutorado na região amazônica: os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Federal de Mato Grosso (Campus de Cuiabá).

No segundo momento, a pesquisa se estendeu também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, por entendermos que este programa está no contexto de uma das Universidades-piloto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A Universidade de Brasília também tem contribuído significativamente com o fortalecimento dessa nova modalidade de formação docente, através da linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, a partir da qual já foram produzidas 12 teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo até o ano de 2019, constituindo, portanto, um referencial teórico e de pesquisa para essa Licenciatura.

A base da pesquisa foi o Repositório Institucional de cada Universidade, dentro dos devidos Programas de Pós-Graduação. A exceção foi o Programa da Universidade Federal de Mato Grosso, que tem suas teses somente na Plataforma Sucupira, que, nesse caso, foi, então, a base de pesquisa.

Durante a operacionalização do levantamento das teses, supôs-se, num primeiro momento, que esta seria uma atividade fácil, o que, no entanto, não é, pois implica várias situações operativas. No caso dessa pesquisa em tela, a dificuldade maior se deu pelo fato de que está havendo uma migração das teses para a Plataforma Sucupira, a nova plataforma *online* para a coleta de dados da produção acadêmica vinculada ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), o que exigiu várias

consultas em diferentes bases, pois nem todas as Universidades migraram ainda toda sua produção para a Plataforma Sucupira.

Além dessa questão operacional, teve-se um cuidado especial com o recorte temporal e o recorte temático, pois esses são fundamentais para uma boa pesquisa. Aqui se optou pelo recorte temporal de 2012 a 2018, por entendermos que, a partir de 2012, começaram a surgir as primeiras teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo. Quanto ao recorte temático, buscaram-se, na totalidade das teses defendidas no Programa no período do recorte temporal, aquelas com o tema “formação de professores”, sendo que, no caso da UnB, selecionamos dentre as teses aquelas que incidiam sobre a Licenciatura em Educação do Campo. Em todas as pesquisas, buscou-se perceber se havia uma discussão referente ao tema território ribeirinho.

2.3 As teses sobre Formação de Educadores para o Campo na Amazônia

Ainda há muito a ser feito na formação inicial de professores na região amazônica, basta observar os percentuais de professores sem curso superior na região. Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação, em 2015, havia 30,7% de professores em exercício sem curso superior na região Norte, sendo que, nos estados nos quais estão localizados os Cursos de Pós-Graduação em Educação que foram pesquisados, os números são os seguintes: no Pará, 37% dos professores não têm curso superior; no Amazonas, esse número cai para 28,1%; e, em Mato Grosso, são 11,1% dos professores sem curso superior (BRASIL, 2015). Esses números de professores sem a formação adequada para o exercício da profissão, em sua maioria, não vão estar nas cidades, mas no campo.

Sabendo da importância dos Programas de Pós-Graduação para o fomento ou fortalecimento de políticas públicas, buscou-se conhecer a produção acadêmica sobre a temática Formação de Professores nos três Programas de Pós-Graduação em Educação da região que têm doutorado com teses já defendidas. Na tabela a seguir, encontra-se o levantamento quantitativo das referidas teses.

Tabela 3: Quantitativo de teses encontradas sobre a Formação de Professores por Programa de Pós-Graduação na Amazônia (2012-2018)

Universidade	Ano							Total
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Universidade Federal do Pará - UFPA (PPGED)	01	04	04	02	----	03	04	18
Universidade Federal do Amazonas - UFAM (PPGE)	-----	-----	-----	03	02	02	02	09
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT (PPGE)	----	01	-----	01	---	---	---	02
Total Geral	01	05	04	06	02	05	06	29

Fonte: Repositório Institucional da UFPA, UFAM e UFMT

Nos três programas pesquisados, foi encontrado um total de 102 teses produzidas de 2012 a 2018. Dessas, 29 são sobre formação de Professores, o que consideramos um número pequeno de pesquisas de doutorado discutindo um dos grandes problemas da Amazônia, que é, ainda, a presença de professores sem licenciatura. Segundo o senso de 2017, só no Pará, 30,2% dos professores da Educação Básica não têm curso superior.

Menor ainda é a produção de teses que se referem à “formação de educadores para o campo”. Nessa temática, encontramos apenas duas. A primeira é a tese intitulada “Formação contínua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas”. Esse trabalho, de autoria de Borges (2015), teve como objetivo analisar as possibilidades e limites da Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes da Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-Secadi, no período de 2010 a 2014.

A segunda tese que trata da formação de educadores para o campo é a tese intitulada “Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá”. Nessa tese, Silva (2017) buscou analisar como a política de formação dos educadores do campo assegura os princípios da Educação do Campo através de referenciais contra-hegemônicos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA, Campus do Tocantins, em Cametá.

Ressalta-se ainda que nenhuma das teses que trata da formação dos educadores, nem mesmo as duas que tratam da realidade do campo, abordam a formação docente para atuação no território ribeirinho, o que denota o quanto há uma lacuna nessa temática, embora haja a necessidade de refletir-se sobre a formação desses profissionais para atuarem nos territórios ribeirinhos.

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. O quadro a seguir mostra, por estado da Amazônia brasileira, as instituições superiores que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo.

Quadro 3: Instituições Superiores que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia brasileira

Estado	Nº de Cursos	Nome da Instituição
Maranhão	02	- Universidade Federal do Maranhão – UFMA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA
Pará	04	- Universidade Federal do Pará - UFPA (Campus de Abaetetuba, Campus de Altamira e Campus de Cametá) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA
Amapá	01	- Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
Rondônia	01	- Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Roraima	01	- Universidade Federal de Roraima – UFRR
Tocantins	02	- Universidade Federal do Tocantins (Campus de Arraias e Campus de Tocantinópolis)

Fonte: Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo (2014)

Esses cursos estão formando educadores dos diferentes territórios da Amazônia. Portanto, 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. Entre esses sujeitos estão os ribeirinhos, aos quais a Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia e no Pará tem se apresentado como um curso de formação de educadores com potencial para romper a homogeneização dos cursos que não levam em consideração as particularidades dos territórios dos educandos, e como esses vêm resistindo contra sua desterritorialização, provocada pelo latifúndio, pelo agronegócio, pelo hidronegócio e pelos grandes projetos na Amazônia, seja de mineração ou de hidroelétricas, pois

[L]uta de classes, desenvolvimento, diferenciação de territórios e projetos, identidades camponesas são referências fundamentais para compreensão dos princípios do Paradigma da Educação do Campo. Desde essa compreensão, amplia-se a imensidão do campo dos desafios, porque o Paradigma da Educação do Campo tem a responsabilidade de contribuir cada vez mais com a luta de classes, com a resistência, com a esperança e com o desenvolvimento dos territórios camponeses (FERNANDES, 2012, p. 17).

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.

2.4 A Licenciatura em Educação do Campo nas teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília

A UnB, desde 2007, tem se constituído referência nacional quanto à formação e produção científica da Licenciatura da Educação do Campo, através de duas frentes que têm fortalecido essa licenciatura. Uma delas localiza-se na Faculdade de Planaltina (FUP/UnB), onde são ministrados os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, graduação a qual é desenvolvida em três áreas do conhecimento: Ciência da Natureza, Matemática e Linguagem (PPP, 2017, p. 3).

A produção de conhecimento, socialmente referenciada, inicia-se ainda na graduação. Segundo Molina e Brito (2017, p. 367), “a formação de professores adotada na Pós-Graduação coaduna com os princípios de formação de professores realizada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que encontra seus pressupostos teóricos na Epistemologia da Práxis”. As Licenciaturas em Educação do Campo defendem uma nova política de formação de educadores, que pode ser desvelada e comprovada desde a construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes e das Monografias da Especialização. Nesta seção, reforçamos as produções das teses como forma de analisar a formação continuada e a produção do conhecimento em torno das licenciaturas.

No âmbito da Universidade de Brasília, há dois importantes programas de pós-graduação que têm desenvolvido pesquisa em Educação do Campo e contribuído na construção de um arcabouço teórico em torno dessa modalidade de ensino. Um deles está localizado na Faculdade de Planaltina/UnB, há um mestrado no Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural – PPG-Mader no qual têm sido produzidas importantes pesquisas relacionadas à Educação do Campo.

O outro é o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação no Campus Darcy Ribeiro, que, na Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC), tem aceito pesquisadores de diferentes regiões do País, os quais tem produzido interessantes pesquisas sobre Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo,

transformando-se, assim, em um importante programa de pesquisa da Licenciatura em Educação do Campo.

Até o ano de 2019, foram defendidas 11 teses de pesquisadores com atuação de militância social e profissional nos estados da Bahia, Goiás, Pará, Roraima e Distrito Federal²⁴. Essa realidade faz do PPGE/UnB um importante ponto de irradiação de uma epistemologia e de uma prática da Educação do Campo traçada pelos sujeitos que compõem a linha de pesquisa EAEC. Daí a importância de se conhecer o que está sendo produzido em termos de pesquisa nessa linha, que tem o potencial de influenciar várias regiões. O quadro a seguir apresenta as teses sobre Educação do Campo no âmbito do PPGE publicadas no período de 2012 a 2019.

Quadro 4: Teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo no âmbito do PPGE/ UnB, até 2019

Título	Autor	Ano
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.	GONÇALVES, Micheli Suellen Neves	2019
A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas	PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues	2019
A Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Roraima: Contribuições para a Escola do Campo	SANTOS, Silvanete Pereira dos	2018
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	BITTENCOUR BRITO, Márcia Mariana	2017
Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na Licenciatura em Educação do Campo	TELES, Ana Maria Orofino	2016
Docência na escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?	FERREIRA, Maria Jucilene Lima	2016
Formação de Educadores e Tecnologias Digitais: Relações e desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	CASTRO, Wanessa de	2016
Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UnB	FERREIRA, Márcio	2014
A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do campo da UnB, no assentamento Itaúna – GO	SILVA, Vicente de Paulo Borges Virgolino da	2013
Novos Olhares, Novos Significados: a formação de educadores do campo.	MEDEIROS, Maria Osanette de	2013
A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar	BARBOSA, Anna Izabel Costa	2012

Fonte: Repositório Institucional UnB, 2019

²⁴ O fato desses pesquisadores todos estarem desenvolvendo pesquisa de doutorado, é que motivou o levantamento somente das teses.

Essas 11 teses revelam a riqueza de variedades possíveis de temáticas de pesquisa que a Licenciatura em Educação do Campo possui. São teses que versam sobre a formação dos educadores do campo sob a perspectiva da transformação da forma escolar, valorizando os sujeitos do campo e seu território, e considerando a disputa de um projeto de campo para os sujeitos do campo, o que não pode estar dissociado dos processos educativos no campo. Nessa perspectiva, Molina (2009) afirma:

[a] concepção de Educação da expressão Educação do Campo não pode abrir mão da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem esses processos educativos: os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em função dos diferentes interesses econômicos e sociais pra utilização deste território. Essa concepção é constituinte, é estruturante de um determinado projeto de campo, que por sua vez é parte maior da totalidade de um projeto, de sociedade, de nação. Ela não deve reduzir-se às dimensões curriculares e metodológicas, embora delas queira e necessite se ocupar. Sua compreensão exige visão ampliada dos processos de formação dos sujeitos do campo. A Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (p. 188).

O pensamento aqui exposto sobre a concepção de Educação do Campo é fruto da vivência concreta e cotidiana dos sujeitos do campo, os quais não dissociam educação de trabalho, transformando seus saberes, suas lutas e sua produção material em conteúdos que dialogam com a escola, contribuindo assim na transformação da forma escolar.

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

O conjunto das teses sobre Educação do Campo e sua licenciatura defendidas no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB nos mostram que essa transformação da forma escolar está em curso, pois em todas foram detectados os três pressupostos para a realização dessa transformação anunciada por Caldart (2015), como veremos a seguir:

a) **A relação entre o projeto de escola e a sociedade que se quer construir**

A relação entre o projeto de escola e a sociedade que se quer construir passa também pela formação dos professores e professoras, e é o que Gonçalves (2019) aborda em sua tese intitulada **“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”**. A tese busca analisar a experiência formativa ofertada pelo Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo - CLPEC/UNIFESSPA, com vistas a identificar os riscos e potencialidades para a consolidação de um projeto de formação emancipadora para as mulheres do campo. Concluiu-se que as mulheres pertencentes à territorialidade do campo, mesmo inseridas em um contexto de gênero em que o patriarcalismo, o racismo e o capitalismo constituem circuitos interligados de dominação e influenciam diretamente as relações sociais, construíram movimentos de transgressões e (re)existências durante sua formação na LPEC/UNIFESSPA. Essas mulheres driblaram a ausência de políticas públicas e jornadas extenuantes de trabalho e consolidaram um processo de conscientização de classe e lutas feministas que produziram reflexos nos diversos níveis da vida social. Entende-se que, para a transformação desse cenário, é necessário que as políticas de assistência estudantil, bem como a organização político-pedagógica dos cursos superiores, construam a compreensão de que as relações de assimetria de gênero presentes na trajetória dessas mulheres não são problemas individuais, mas devem ser tratados como um assunto coletivo, institucional, um dever humanitário diante de uma sociedade patriarcal, desigual e opressora da condição feminina.

Ainda nessa perspectiva, situa-se a tese de Barbosa (2012), intitulada **“A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar”**. A tese parte do entendimento de que o curso de Licenciatura em Educação do Campo pode atuar de modo contra-hegemônico para formar os intelectuais da classe trabalhadora do campo. As estratégias relatadas são analisadas como resistências, quando se mantém no paradigma dominante, ou como rupturas, quando, orientadas pelos princípios e matrizes da Educação do Campo, tensionam o paradigma dominante e criam fissuras, contribuindo para a transição paradigmática. Rupturas e resistências são elementos contraditórios que apontam os desafios para que o curso crie uma possibilidade de educação para além do capital, fundada em novos princípios, lógicas, valores e sentidos.

É interessante perceber o quanto as Licenciaturas em Educação do Campo, por todo o Brasil, têm contribuído para formar um educador capaz de transformar a escola em um projeto da classe trabalhadora, conforme apontou a tese de Santos (2018), intitulada **“A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo”**. Essa tese apontou que, a partir da formação por área do conhecimento e da formação por alternância, tem-se a possibilidade de transformar a forma escolar atual, vinculando-se ao projeto histórico da classe trabalhadora camponesa, fortalecendo a escola do campo e suas comunidades, bem como promovendo a produção de conhecimento nesses territórios, com o protagonismo do campesinato.

b) A relação entre o particular e o universal

A relação entre o particular e o universal como elemento para a transformação da forma escolar, foi detectada na tese de Ferreira (2014), intitulada **“Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UnB”**. Essa tese teve como objetivo analisar se as relações pedagógicas vivenciadas na área de conhecimento Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) no contexto da LEdoC-UnB podem contribuir para instrumentalizar os educandos a fim de ampliar sua compreensão crítica do mundo. Concluiu-se que o curso tem na Pedagogia da Alternância as estratégias metodológicas mais adequadas, dentre elas a não separação entre os sujeitos em formação e sua realidade objetiva.

Essa perspectiva de formação também é encontrada da tese de Castro (2014), com o título **“Formação de educadores e tecnologias digitais: relações e desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UnB”**, e que teve como objetivo principal investigar e analisar em que medida o acesso e a apropriação das Tecnologias Digitais no processo de formação de educadores do campo ajudam a utilizar e produzir recursos educacionais contextualizados que possam provocar alterações, sob uma perspectiva transformadora/emancipadora, nas práticas pedagógicas das Escolas do Campo.

Essa formação para entender as relações sociais nas suas múltiplas determinações e em sua totalidade foi detectada na tese de Silva (2013), **“A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do campo da UnB, no assentamento Itaúna – GO”**, que investigou formas de

contemplar uma educação integral, vinculando esta a categorias como o trabalho e a cooperação. Analisou ainda quais valores cooperativos estão sendo construídos na execução do projeto político-pedagógico desta Licenciatura, na prática docente, nos diferentes tempos educativos desse processo formativo, de que forma eles são construídos e em que medida estão sendo incorporados nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos educandos residentes no assentamento Itaúna - GO. Buscou ainda entender e aprofundar-se nas perspectivas teóricas, significados e sentidos da cooperação, vinculando-os intencionalmente com a formação consciente do sujeito político, emancipatório, participativo e autônomo.

c) A relação teoria e prática

O terceiro elemento constitutivo para a transformação da forma escolar é abordado nas teses a seguir. A primeira delas é a de Medeiros (2013), “**Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo**”, a qual confirmou que a formação do educador do campo, aliada aos princípios da Educação do Campo, poderá contribuir na superação dos limites e na emergência das possibilidades de uma práxis pedagógica transformadora.

Outra tese sobre formação de professores que demarca a práxis como uma categoria central para a transformação da forma escolar é a tese de Brito (2017), intitulada “**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**”. Constatou-se nela que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, no contexto da regulamentação do PROCAMPO como política de formação de professores, vem apresentando profundos elementos de transform(ação) pedagógica, que têm inovado a Organização e Método do Trabalho Pedagógico (OMTP) e a gestão da educação superior brasileira. Constatou-se, ainda, que no que tange à produção de conhecimento gerada pelos egressos na formação continuada no âmbito da pós-graduação (especialização e mestrado), os mesmos desenvolveram práticas pedagógicas no contexto da Epistemologia da Práxis.

A tese de Teles (2016), intitulada “**Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na Licenciatura em Educação do Campo**”, também confirma a formação para uma práxis transformadora. A pesquisa busca ampliar o debate sobre a integralidade entre sujeito e objeto na educação, sendo que o campo de pesquisa que possibilitou o aprofundamento desse estudo foi o

curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Esse curso, dentro das muitas especificidades que possui, segundo a autora, utiliza como estratégia de ação a pedagogia da alternância, que, supostamente, busca integrar em unidade o licenciando (sujeito) e sua realidade de morador do campo (objeto) em ações de inserção na comunidade, proporcionando conjugar a teoria e a prática na práxis dialética.

A relação teoria e prática como constitutiva para a construção dos caminhos da transformação da escola (CALDART, 2015) também é ratificada no trabalho de Ferreira (2016), intitulado **“Docência na Escola do Campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?”** Nessa pesquisa, a autora buscou investigar as relações existentes entre o trabalho docente na Escola de Campo e os pressupostos teórico-metodológicos da formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da UnB. Pretendeu ainda caracterizar aspectos da realidade social e do trabalho docente, focalizando as dimensões coletivas desse trabalho na relação díade entre a gestão da escola e a comunidade, com base nos pressupostos teórico-metodológicos dos processos formativos da Licenciatura em Educação do Campo.

E, por fim, temos a tese de Pereira (2019), que tem como título **“A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas”**. Essa tese teve como objetivo geral compreender, conforme a perspectiva de três egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, a influência dessa graduação em sua atuação, em sua práxis docente e na elaboração de efetivas ações de transformação da forma escolar. Constatou-se que as colaboradoras, egressas da LEdoC, por vivenciarem um processo formativo em uma estrutura pedagógica diferente dos cursos tradicionais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, constroem um *modus* de ser e estar na profissão que altera a forma escolar do campo. Essa proposta educacional da LEdoC tem repercutido em ações efetivas, realizadas pelas egressas, no ambiente escolar, em um processo não linear, mas permeado por tensões e contradições tanto internas, no cotidiano escolar, quanto externas, considerando as prescrições do sistema educacional de ensino da região.

O conjunto de teses aqui apresentadas aponta que, no campo, está em curso uma transformação da forma escolar, que se dá pela prática ligada à teoria, a um projeto de educação; não uma teoria que imobilize a ação, por colocar o “ideal” muito distante do “real” que temos, pois

[n]ão é para isso que serve a teoria. As concepções se constituem sim de um conjunto organizado de conceitos, de categorias teóricas, mas que nos devem servir como ferramentas de análises da realidade que temos, exatamente para que ao identificar as

contradições presentes na realidade atual, possamos saber o ‘fio’ a puxar para colocar o cenário em movimento, no caminho que estas mesmas referências nos indicam como o mais avançado neste momento histórico (CALDART, 2015, p. 118).

As teses produzidas sobre a Educação do Campo e sua licenciatura no âmbito da Faculdade de Educação da UnB são grandes referências para pensar e repensar o caminho a ser tomado nesse momento de grandes ataques aos sujeitos do campo e sua educação. Caminhos com contradições, mas que estão em movimento para a formação crítica-emancipadora capaz de constituir a resistência e a transformação da forma escolar.

Percebe-se, ainda, que já existe um conjunto de referências conceituais e de práticas da Licenciatura em Educação do Campo, que tem sido o resultado do processo de pesquisas que buscam desvelar todas as dificuldades e potencialidades desse curso através das várias temáticas pesquisadas, construindo, assim, uma teoria que não nasce do “mundo das ideias”, mas da materialidade da vida dos sujeitos do campo.

O Estado da Arte aqui apresentado, em um primeiro momento, teve como objetivo conhecer a produção acadêmica em nível de doutorado nos Programas de Educação da Amazônia sobre a Licenciatura do Campo no território ribeirinho, e fez também uma imersão na realidade dessa licenciatura no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB, na linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC). Esse programa tem apontado o potencial teórico e prático da Licenciatura em Educação do Campo na construção de um novo paradigma na formação de educadores para o campo em todo o Brasil, com a qualidade da produção das teses e o seu alcance regional através dos pesquisadores que acessam essa linha de pesquisa, principalmente através do doutorado.

Por outro lado, o Estado da Arte desvelou o quanto ainda tem que ser fortalecida a produção de pesquisas na Amazônia, não só em relação à Licenciatura do Campo, mas à formação de professores, produção essa que se apresentou muito pequena. O resultado da análise nos mostrou ainda que a produção de teses envolvendo a temática Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho não existe, fato que nos surpreendeu ao considerar o número desses cursos oferecidos pelas IES na região.

Esse levantamento da produção das teses ao qual nos propomos contribuiu para o entendimento de que ainda há muitos estudos a serem feitos no que diz respeito à Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia e no território ribeirinho, pois esta está ainda tão invisibilizada

quanto os sujeitos ribeirinhos, realidade que nos coloca em um patamar de grande responsabilidade e compromisso ao produzir uma tese a partir da pesquisa dessa temática.

Mas essa não é uma tarefa isolada, pois, para romper com essa realidade em pauta, é necessário que os educadores envolvidos com os povos ribeirinhos e com a Licenciatura em Educação do Campo percebam esse curso como um forte aliado para o fortalecimento do território a partir de uma educação que seja capaz de reafirmar a identidade desses povos e o seu modo de produção e fortaleça a sua luta contra os grandes projetos capitalistas que têm desterritorializado esse povo e fechado suas escolas.

2.5 A contribuição da Pedagogia Socialista para as bases epistemológicas e contra-hegemônicas da formação de educadores do campo

A teoria marxista entende a sociedade como dividida em classes, sendo a burguesia aquela que detém os meios de produção e, por isso mesmo, explora o proletariado, que “vende” sua força de trabalho para suprir suas necessidades. Partindo dessa premissa, será necessário que o proletariado se organize enquanto classe para fazer a revolução e assumir o poder, instalando a “ditadura do proletariado” (MARX, 2012, p. 43), entendida como aquela em que a sociedade não tem classes.

Nesse contexto, a educação também se insere enquanto instrumento de dominação da burguesia, devendo, assim, ser transformada no processo de emancipação da classe proletária. Nessa perspectiva, o pensamento pedagógico socialista tem muito o que contribuir para se pensar e sistematizar uma educação que, a partir da realidade material do proletariado, possa contribuir para sua emancipação, numa perspectiva da construção de uma sociedade comunista.

A Licenciatura em Educação do Campo, através de sua organização curricular e de suas dimensões formativas, apresenta-se como um novo paradigma para a formação dos educadores que atuam no campo, à medida que forma os sujeitos em uma perspectiva omnilateral, na qual esse sujeito é capaz de uma atuação na totalidade das ações pedagógicas necessárias para transformar a escola em espaço de diálogo a partir da produção material da vida, e os fortalece para os enfrentamentos dos conflitos oriundos do avanço do capital em seus territórios.

Para fazer esse enfrentamento, essa licenciatura não pode ter como epistemologia aquela que forma para o capital. É nessa perspectiva que ela tem se constituído no marco do pensamento

da Pedagogia Socialista. Trata-se de uma pedagogia capaz de formar o homem e a mulher no coletivo e para o coletivo, tendo o materialismo histórico-dialético como referencial teórico para analisar a sociedade e suas contradições no contexto histórico e econômico do capitalismo e, assim, fazer a contra-hegemonia necessária rumo a uma educação emancipatória.

A Pedagogia Socialista tem sido uma árdua construção de todos aqueles que lutam por um processo revolucionário contra o capitalismo, na construção de uma sociedade sem classes. Essa construção tem seus fundamentos em Marx e Engels, que deixaram um legado para a construção do projeto dessa pedagogia, com sua concepção de homem no mundo, histórico e dialético.

O que Marx nos lega, portanto, como algo fundamental, é o método materialista histórico mediante o qual se pode compreender a especificidade, as contradições dos diferentes modos de produção da existência humana e como estes foram superados. O ponto central da concepção materialista histórica e do método científico de aprendê-lo é o de que, para entender o processo histórico real, o ponto de partida não é a política, a ciência, a arte, a religião, a educação, mas, como se definem, nas relações sociais, *a produção dos meios de vida imediatos*. É para sustentar e reproduzir estas relações sociais de produção dos meios de vida imediatos que se estrutura uma determinada forma de estado, instituições políticas, científicas e educacionais, e as ideias, teorias, ideologias, etc. (FRIGOTTO, 2017, p. 2014).

A partir desse entendimento, têm sido desenvolvidas, no âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo, pesquisas que irão compor trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e artigos com o referencial teórico do materialismo histórico-dialético.

Marx e Engels também irão balizar a concepção de educação para as classes trabalhadoras, assim como a própria escola. No *Manifesto do Partido Comunista* (1848), defendem uma educação pensada e exercida pelos trabalhadores ao responder a crítica de que os comunistas querem ter gerência sobre a educação:

[p]or acaso vocês não educam através de relações sociais, através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas, etc.? Os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificam seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante (MARX; ENGELS, 2008, p. 37).

Ainda no *Manifesto*, defende-se uma educação pública e gratuita para todas as crianças e a integração da educação com a produção material como uma das dez medidas que poderão revolucionar todo o modo de produção (MARX; ENGELS, 2008).

Outro pensamento importante de Marx sobre a educação é aquele que se refere à educação pública e a ingerência do Estado e da Igreja, descrito em *Crítica ao Programa de Gotha* (1875):

[a]bsolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc., [...] outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola (MARX, 2012, p. 46).

Além de não acreditar em uma educação popular e universal sob a incumbência do Estado, Marx defende que a educação pública seja feita pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. E afirma, mais à frente, que é o Estado que precisa receber do povo uma educação.

Tendo como referência o pensamento marxista e ancorando-se no pensamento de socialistas, tais como o italiano Antônio Gramsci (1891-1937), o russo Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937) e a russa Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1930), que serão apresentados aqui como fundamentos epistemológicos para alguns processos educativos, é que tem sido construído o projeto formativo contra-hegemônico da Licenciatura em Educação do Campo.

A Licenciatura em Educação do Campo é realizada em regime de alternância e forma educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas do campo, em três dimensões: a docência por área de conhecimento, a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários. Essas três dimensões possibilitam a formação que vai além da docência, construindo um profissional capaz de ser também o gestor da escola e da comunidade. Portanto, é uma formação omnilateral, que leva em consideração todas as dimensões do ser, seja a histórica, a social, a cultural ou a física.

Essa formação nas três dimensões faz-se necessária pelo fato de que, na realidade das escolas do campo, em sua maioria, os professores são também os gestores da escola. São eles que vão até as residências da comunidade informar sobre o dia da matrícula e são também eles que as realizam, e são também eles que levam relatórios para as Secretarias de Educação e acompanham todos os processos de documentações necessárias para o desenvolvimento do ano letivo. Eles também coordenam o projeto pedagógico, assim como todas as questões administrativas de imediato. São eles também que assumem, em muitos dos casos, a gestão da comunidade, seja no Centro Comunitário, seja em outras atividades da comunidade, pois, no geral, são os que têm mais formação escolar. Nessa perspectiva, Gramsci traz uma grande contribuição para essa licenciatura,

principalmente na forma como o autor entende a escola e a formação dos intelectuais numa perspectiva contra-hegemônica.

Gramsci foi um político, preso por sua militância, que escreveu no cárcere a maioria de suas obras. O seu pensamento, portanto, está imbricado na sua ação política e na emancipação dos operários, como pode ser confirmado em *Cartas do Cárcere* (1987). Especificamente na Carta de nº 8, ele relata a organização de um curso para os presos do Cárcere de Ustica, sendo que, nessa organização, é levado em consideração o acúmulo de conhecimento (da experiência) que eles já têm, seja com as letras, seja com o trabalho, o qual é reconhecido como um elemento da intelectualidade, chegando o autor a dizer que todos eles são intelectualmente desenvolvidos. Portanto, será da sua vida, da sua prática social, que será construído o seu pensamento, sua práxis, ou seja, seu pensamento reflete sua prática.

Sobre a escola, Gramsci (1995) propõe a Escola Unitária, que se opõe à escola capitalista, a qual fragmenta o saber e separa o trabalho manual e intelectual. O autor defende uma escola que forme homens e mulheres que sejam capazes não somente de produzir manualmente, mas também de ocupar os cargos de direção e produção intelectual. A partir disso, propõe uma formação de conhecimento integral, tanto intelectual como do trabalho produtivo, sendo ele a base da educação.

No século XX, particularmente nos anos 1930, Antônio Gramsci atualizou o programa marxiano de educação, especialmente ao se contrapor à Reforma de Gentili, realizada na Itália Fascista, e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre escola elementar, média e superior, seja entre elas e a escola profissional. Tais críticas são a fonte de sua proposta de escola unitária, que Gramsci (1991) assim definia: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Segundo ele, deste tipo de escola única, por meio de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-ia a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (RAMOS, 2012, p. 343).

Essa inspiração de formação integral pauta também a formação de educadores dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, considerando que não há uma divisão de homens que são intelectuais e outros que somente exercem trabalhos manuais, a relação teoria e prática é intrínseca à formação.

Nessa perspectiva, a formação da Licenciatura em Educação do Campo propõe uma formação com dois tempos bem definidos: o Tempo Comunidade (TC) e o Tempo Universidade (TU), nos quais a teoria e prática se complementam. É no Tempo Comunidade que o educando tem sua Inserção Orientada na Escola (IOE) da comunidade de onde são oriundos ou em outras escolas

que escolherem. É nesse momento que eles irão ter o contato com a prática da sala de aula, e também com as atividades ligadas à gestão escolar, numa perspectiva de sujeito ativo no processo, sendo capaz de fazer intervenções a partir dos estudos desenvolvidos no Tempo Universidade (TU) (período em que ficam na Universidade).

É no Tempo Comunidade, também, que a comunidade pode acompanhar o desenvolvimento do educando, fazendo-se partícipe do processo educativo desse membro, o que vai evitar, no futuro, o estranhamento dos comunitários quando esse estiver formado e fazendo junto à comunidade as intervenções necessárias para sua melhoria. Portanto, a formação do educando rompe com a tradicional formação do professor ou do gestor educacional, à medida que teoria e prática andam juntas durante toda a formação, e não apenas no fim do curso em um estágio, o que faz o educando se inserir na realidade da escola, encontrando-se com os problemas, e, à luz dos conhecimentos adquiridos no curso, intervindo para solução dos mesmos.

Outra dimensão formativa e que, nesse caso, é feita através da Inserção Orientada na Comunidade (IOC) é referente à gestão comunitária. Essa dimensão da formação é fundamental para os educandos que atuam na Educação do Campo, pois, no geral, os educadores nesses territórios tornam-se uma referência e terminam assumindo a gestão dos Centros Comunitários ou outras organizações da comunidade. Se não estão à frente, estão no apoio dos dirigentes, tornando-se conselheiros para diferentes assuntos comunitários.

Essa dimensão também é importante para romper a forma escolar vigente, que causa uma dualidade escola x comunidade. Nessa perspectiva, o educador é um articulador da relação escola-comunidade, pois, sem essa relação, não há meio de os conhecimentos da comunidade se tornarem conteúdos da escola. E, na realidade das escolas do campo, essa relação torna-se imperativa, pois, em muitas comunidades a escola é o único equipamento social existente: é nela que há as campanhas de vacinas, é ela o espaço de reunião da comunidade, é ela o local das festas; em resumo, é nela que pulsa a vida da comunidade.

A Licenciatura em Educação do Campo tem uma função fundamental, que é romper com a hegemonia dos intelectuais das classes dominantes a partir da formação do seu próprio quadro de intelectuais. Segundo Gramsci (1995):

[c]ada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não

apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1995, p. 3).

No entanto, romper com essa hegemonia não é algo fácil, pois a escola e o conhecimento por ela produzido estão em disputa pelas classes sociais, sendo que a própria estrutura do Estado coaduna para dificultar o acesso dos povos do campo a esse conhecimento. Nesse contexto,

[d]eve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos. Trata-se das mesmas camadas que, muito frequentemente, especializaram-se na “poupança”, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia das cidades (GRAMSCI, 1995, p. 10).

Essa é uma realidade que perdura ainda nos dias de hoje. No entanto, à medida que os educandos do campo, durante o seu processo formativo, vão entendendo como acontece a exclusão social, e se percebem como sujeito de transformação dessa realidade, eles acabam buscando formas de superação dessa exclusão e se comprometem com a classe trabalhadora, tornando-se, assim, intelectuais comprometidos com sua classe social.

Outro importante teórico que a Licenciatura em Educação do Campo usa para fundamentar seus conceitos e práticas é Pistrak. Professor e militante socialista, seguidor das ideias de Krupskaya, companheira de Lenin, ele pensava o trabalho como princípio educativo e, em 1924, escreve seu livro mais conhecido, *Fundamentos da Escola do Trabalho*, no qual ele defende que

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

É com esse fundamento que o **trabalho** tem um destaque importante na Educação do Campo e, por isso, se faz presente na formação dos educadores do campo, por entender-se que é por ele que o homem se constitui enquanto tal. O trabalho que é defendido pela Licenciatura não é aquele do qual o capital se apoderou, transformando em fardo para o homem através da mais-valia. O trabalho defendido é aquele que tem um caráter ideológico de emancipação humana.

Assim, é pelo trabalho que o homem e a mulher mudam a natureza e, nesse processo, mudam a si mesmos e se constituem como sujeitos. É nessa perspectiva que Pistrak vai defender o

trabalho como princípio educativo, pois, à medida que o homem altera a natureza, altera a si mesmo. Por isso, o trabalho é educativo, porque ele coloca o ser humano como sujeito de sua transformação e, portanto, o educa.

Nessa formação, teoria e prática não são dissociadas, elas andam juntas. As teorias aqui têm como base o coletivo, a resolução dos problemas, e levam à execução de um “trabalho socialmente útil”, ou seja, um trabalho para além do “autosserviço” (aquele realizado para suprir sua própria necessidade), que se abre para a coletividade, fruto da percepção da realidade e do seu posicionamento enquanto sujeito de emancipação. Esse posicionamento exige da escola uma formação que deve começar ainda na tenra idade, pois

[...] não basta levar as crianças a estudar o esforço realizado pela atividade humana; é preciso ao mesmo tempo adaptar essa atividade às forças de sua idade, é preciso orientar as crianças para que participem no trabalho social de forma ativa, de forma consciente, socialmente esclarecida: assim nascerá um conjunto de impulsos interiores, um tal tipo de emoções que influenciarão a transformação do estudo passivo das coisas bonitas num método definido como indispensável para levar à prática convicções pessoais cheias de energia, de entusiasmo e de impetuosidade revolucionária (PISTRAK, 2011, p. 84).

Esse posicionamento pedagógico não é novidade para os educandos da Licenciatura em Educação do Campo, pois eles mesmos viveram essa realidade, que é constitutiva dos povos do campo. Desde cedo, as crianças são educadas pelos pais ao trabalho, a partir do cotidiano, nas pequenas tarefas do campo, seja no cultivo da terra, na colheita da safra, no cuidado com os animais que criam ou no extrativismo vegetal. Nesse sentido, o Tempo Comunidade é fundamental para repensar a função social do trabalho na comunidade, um trabalho que tenha como princípio a educação e não o serviço à exploração pelo capital.

Essa relação intrínseca entre trabalho e educação, teoria e prática, ciência e a realidade vivida pelos sujeitos do campo, tem um reflexo direto no trabalho escolar e no currículo, no qual a fragmentação do saber pela composição das disciplinas não cabe na proposta educativa. Pistrak (2011) apresenta o Sistema de Complexos como uma possibilidade de romper com a escola dos conhecimentos e conteúdos preestabelecidos pelos livros e manuais; trata-se de um sistema que tem como base a realidade dos sujeitos, que deve ser estudada dialeticamente.

Daí deriva a necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético. A partir dessa compreensão, o sistema de complexos deixa

de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um sistema de organização do programa, justificado pelos objetivos da escola (PISTRAK, 2011, p. 107).

Com base nesse entendimento de que o complexo “é o único sistema que garante uma compreensão da realidade”, os educandos da Licenciatura em Educação do Campo são estimulados no TC a exercitar a construção do complexo a partir da realidade social que vive a comunidade. Nesse sentido, a seleção de temas do complexo deve ser resultado de um levantamento da realidade social que a comunidade na qual a escola está inserida vive. É um levantamento que deve ser feito por toda a comunidade escolar, e todos devem ser envolvidos. Não deve ser um tema aleatório, ou apenas um tema que se articule ao currículo. Quanto a essa realidade, Pistrak (2011, p. 109) adverte: “[d]evemos renunciar categoricamente a complexos como o poço, o fogareiro, a vaca, o tanque, se são dados esse ou àqueles como temas independentes.”

Já a operacionalização do estudo desses temas pode acontecer de duas formas: o estudo pode ser feito por meio de uma relação do tema, encarando-o como principal, com outros fenômenos e buscando entender a totalidade do mesmo, sempre numa perspectiva interdisciplinar; ou pode também ser feito “como um assunto preciso, delimitado” (PISTRAK, 2011, p. 110).

Entende-se que o Complexo Temático transforma não só a forma de trabalhar os conteúdos, que passam a ser contextualizados e problematizados numa perspectiva interdisciplinar, mas muda o próprio currículo e a relação da comunidade com a escola, que passa a estimular e reconhecer os estudantes e os demais moradores da comunidade como sujeitos de transformação da própria história.

Inspirada na Experiência de Pistrak (2000), a proposta curricular da Escola do Campo deve necessariamente vincular-se aos processos sociais vividos em um sentido de transformação social, articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presente na experiência social, muito embora a Escola do Campo mantenha os traços universais que toda educação deve apresentar, está é uma condição fundamental para que ela possa contribuir a partir da experiência da vida rural, para a superação da alienação dos sistemas educativos em relação à transformação social (MOLINA; SÁ, 2011, p. 40).

Dessa forma, a auto-organização tem uma importância fundamental 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. E, aqui, Krupskaya (2017) tem uma contribuição relevante.

Krupskaya (1869-1939) foi uma educadora fundamental no processo de pensar e reestruturar a educação no período da Revolução Russa (1917- 1929), sendo, portanto, uma das grandes responsáveis pelas orientações da política educacional do então Comissariado do Povo para a Educação – Narkompros, órgão equivalente ao Ministério da Educação. Sobre a auto-organização, ela afirma que:

[e]la 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. [...] 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).

Entende-se, portanto a centralidade da auto-organização ou organicidade na formação para a vida na coletividade. E, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a organicidade tem um tempo bem definido para ser exercitada. É nesse espaço que os educandos discutem as atividades a serem desenvolvidas no dia seguinte, fazem avaliação do processo formativo e reorganizam os grupos de trabalhos.

Embora sejam os próprios alunos que coordenam esse momento e escrevem as atas, no entanto, as deliberações quanto a questões estruturais do curso e da disciplina, assim como outras questões que envolvam a realidade dos educandos e dos professores, são feitas juntamente ao coletivo dos professores que estão presentes, formando, assim, o coletivo pedagógico, no qual a formação terá um reflexo na vida concreta e no cotidiano dos educandos, conforme sinaliza Krupskaya em sua experiência com as crianças.

Assim, pouco a pouco, a criança obtém hábitos corretos, tratando coletivamente a resolução dos problemas apresentados pela vida, e isto dá a ela a possibilidade de relacionar-se conscientemente também com o problema, ver como ela se organiza melhor para a execução das tarefas colocadas perante ela, isto é, com as questões da auto-organização. Depois de fato o trabalho indicado antes com elas, o professor e os estudantes vão compreender mais e estar mais bem preparados para a tarefa da auto-organização e para introduzi-la na vida (KRUPSKAYA, 2017, p. 124).

Entende-se que essa proposição pedagógica é da formação do indivíduo pelo coletivo: é o coletivo que irá formar o indivíduo e não o contrário. É da vida na coletividade que emanam todas as ações formativas da escola, ou seja, a escola que privilegiar a coletividade é que será capaz de

substituir aquela que individualiza, fragmenta o saber e enfraquece as lutas sociais. Essa será uma escola que poderá formar sujeitos que reconhecem na coletividade e na organicidade aos movimentos sociais a possibilidade de fazerem a contra hegemonia ao capital.

2.6 A Licenciatura da Educação do Campo na contra-hegemonia da formação de professores no contexto da nova ordem do capital internacional

A questão da formação dos professores não deve estar dissociada do entendimento da “educação como campo social de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 27) que se materializa nos conteúdos, na organização escolar, na forma de conceber o currículo escolar e na formação de professores, pois

[n]a sociedade dividida em classes, a escola servirá os interesses das classes dominantes, ou abertamente – e então não haveria condições de lhe atribuir um papel realmente cultural, isto é, de pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõem a maioria da população; ou de forma dissimulada – e então o corpo de professores toma-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que, subjetivamente, assuma isso de forma consciente. E mais: os professores imaginam às vezes muito honestamente que estão contribuindo para o livre progresso da civilização (PISTRAK, 2011, p. 86).

Diante do exposto, torna-se imprescindível disputar com as classes hegemônicas também a formação dos professores, pois aqui disputaremos a formação de um sujeito importantíssimo para a concepção de uma educação emancipadora e que deve ser capaz de decifrar as ciladas das classes dominantes. E essa disputa está na arena da educação superior.

Conforme o Observatório do Plano Nacional de Educação, tem havido um crescimento de professores com nível superior no Brasil. Em 2008, eram 67,1% dos professores com nível superior, sendo que, em 2014, esse número chegou a 76,2%, um crescimento que tem se dado em parte pela oferta dos cursos de licenciaturas nas instituições de educação superior públicas, mas também pelo crescente da oferta nas instituições superiores privadas.

Esse crescimento não deixa de apresentar fortes tensões na formação dos professores. Uma dessas tensões está ligada ao questionamento da qualidade desses cursos ofertados pelas instituições privadas, muitas na modalidade de Educação a Distância. Outra tensão é oriunda das novas demandas do capitalismo internacional, que tem uma repercussão direta na formação dos professores brasileiros, propondo um currículo que não leva em consideração as particularidades

das várias realidades escolares que os professores irão encontrar, homogeneizando assim os conteúdos e metodologias a serem trabalhadas, muito mais na perspectiva dos professores prepararem os alunos para as avaliações de larga escala, do que para o trabalho dos conteúdos necessários à atuação do aluno enquanto sujeito das transformações necessárias do seu ambiente e da sua emancipação.

Na contra-hegemonia dessa formação de professores, o curso de Licenciatura em Educação do Campo apresenta-se como alternativa que, através de suas três dimensões formativas (docência por área de conhecimento, gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários), vem se apresentando como uma nova possibilidade na formação dos educadores que trabalham com os povos do campo. Isso ocorre numa perspectiva de uma “Educação Omnilateral” (FRIGOTTO, 2012), coadunando com a necessidade de a atuação desses educadores desenvolver uma educação que vai além da escolarização, rompendo assim com a nova ordem do capital internacional e contribuindo com a formação do Intelectual Orgânico da Classe Trabalhadora (GRAMSCI, 1995).

É com essa compreensão que, a partir da luta dos movimentos sociais, tem se expandido a Licenciatura da Educação do Campo por várias Universidades do Brasil, as quais têm assumido seus Projetos Político-Pedagógicos, nessa concepção de formação de educadores que entende o campo como território de produção material e cultural dos sujeitos que habitam nele.

A formação de educador está vinculada à função social da educação, a qual tem se contextualizado nos mandos do capitalismo internacional, que vem privatizando e expandindo a educação superior na América Latina e no Brasil, causando o desmonte das universidades públicas com políticas neoliberais, que retiram do Estado o dever de provedor das políticas sociais. Conhecer esse quadro político, econômico e social em que se insere a educação brasileira é fundamental para entender a atual política de formação de professores no Brasil, assim como a precarização e a desvalorização do trabalho dessa categoria.

O tema da formação do educador não tem sido considerado uma área de pesquisa significativa por parte dos próprios educadores. De certa forma, reproduzimos, internamente, a mesma desvalorização existente no seio da sociedade em relação à figura do profissional da educação. Esta situação vê-se agravada, atualmente, pela dificuldade de se interpretar os movimentos do capital internacional e suas consequências para o capitalismo brasileiro e para a formação do educador (FREITAS, 2011, p. 89).

Portanto, estudos e pesquisas sobre o tema devem ser incentivados e aprofundados para que possa questionar-se a política e o modelo hegemônico de formação de professores na perspectiva da construção de políticas contra-hegemônicas que possam responder às necessidades de educação dos sujeitos do campo.

Diante do exposto, a pesquisa da política atual de formação de professores no Brasil necessariamente tem que iniciar pela política de educação deste país, que, nas últimas décadas, se contextualiza na política neoliberal com a privatização da educação pública. A questão é uma temática complexa, que exige múltiplos olhares. Esta seção não dará conta de discorrer de maneira completa sobre o assunto, mas, para que possamos diferenciá-la da formação realizada pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, gostaríamos de destacar a concepção de educação concebida pela Organização Mundial do Comércio (OMC). A educação é vista por essa organização como um “serviço”, assim como a saúde, a comunicação, os transportes, dentre outros (SILVA; GONZALEZ; BRUNGIER, 2008, p. 91). Na perspectiva da OMC, a educação deixa de ser um direito do cidadão e passa a ser um serviço, ao qual somente poderá ter acesso se puder pagar.

Na perspectiva da educação enquanto serviço, abriu-se a possibilidade de ela ser comercializada. Nesse sentido, nas últimas décadas, tem crescido na América Latina e no Brasil a presença de investidores estrangeiros na educação, e os grupos empresariais internacionais têm comprado instituições de educação superior, formando grandes conglomerados de empresas do ramo da educação com capital aberto para os especuladores internacionais.

Essa política de privatização da educação superior está nos marcos das políticas neoliberais, e, no Brasil, tem sucateado as Universidades Públicas, achatado os salários de professores e trabalhadores universitários, trazendo, assim, uma crescente tendência de venda de serviços para a comunidade em fundações dentro das Universidades (como os cursos de línguas), ou a busca de parcerias com instituições privadas para desenvolver extensão e pesquisa, numa verdadeira “privatização por dentro” como chamam alguns pesquisadores dessa temática.

A lógica mercantilista das políticas neoliberais redefine os serviços públicos como ineficientes e indica a necessidade de redução do papel do Estado no financiamento das políticas sociais, explicitadas a partir das exigências dos organismos internacionais que criticam os gastos públicos com o ensino superior, considerado ineficiente e improdutivo. Sob esta ótica economicista, apontam a ampliação do espaço privado como executor das políticas sociais, adotam estratégias de convencimento publicitário com ênfase na eficiência e produtividade, redefinindo em sua significação a cidadania, que passa de

agente político para econômico, de cidadão para cliente, consumidor. (JESINE, 2008, p. 162).

O impacto da educação como serviço em detrimento do direito do cidadão tem sido percebido através do crescimento das IES privadas em relação às públicas. Nesse setor, o empresariado brasileiro está organizado, como demonstra Mancebo (2019):

[n]ão se pode esquecer que estamos lidando com uma fração do empresariado brasileira fortemente organizada, articulada e ágil, e já se pode verificar algumas saídas que essas instituições vêm desenvolvendo para o enfrentamento da crise. Primeiramente operaram mudanças organizacionais (denominadas de governança corporativa) com o fito de diminuir as despesas, promovendo o enxugamento do quadro de trabalhadores, aumentando o número de alunos por turma, incrementando o uso do EaD (em torno de 25% das matrículas nesse setor em 2017), modificando currículos, suprimindo disciplinas e rearranjando turmas, na maior parte das situações sob o olhar complacente do MEC. Essas práticas têm levado as IESs privadas, quase todas descomprometidas com a qualidade do ensino, com a formação profissional e menos ainda com a ética nas relações de trabalho, a tratarem a educação como mercadoria e o trabalhador como um “custo” (MANCEBO, 2019, p. 38).

Essa conjuntura vem direcionando o aumento do setor privado e o esvaziamento do setor público na educação superior brasileira, forçando a transformação da educação superior, que é sonho para a maioria dos brasileiros, em um negócio rentável para o mercado de capitais. Nesse contexto, entra ainda a oferta dos cursos à distância, que tem crescido gradativamente, alterando completamente a oferta da educação superior brasileira.

Adicionalmente, essas empresas possuem uma larga experiência de lobbies no Congresso e governos, o que lhes tem possibilitado uma potente indução estatal. Conforme dados apresentados por Reis (2018), em 2017 o governo federal liberou R\$ 21,82 bilhões para o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos), e o que é mais surpreendente é que essas despesas passaram a representar aproximadamente 16,74% do orçamento total sob a supervisão do MEC. De fato, o número de novos contratos do FIES caiu muito de 2014 para 2017, como amplamente noticiado pela grande imprensa brasileira. De acordo com o Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), enquanto em 2014 havia um total de 731.700 novos contratos, em 2016 esse número caiu para 203.392 novos contratos (FNDE, 2017). Todavia, em termos de recursos destinados pela União para esse fim, o aumento dos repasses permaneceu como tendência, passando de 15 bilhões de reais em 2014 para R\$ 20,47 bilhões em 2017 (MANCEBO, 2019, p. 38).

Os referidos estudos e pesquisas sobre o financiamento da educação brasileira apontam que, além dos financiamentos serem lucrativos para o setor privado mercantil, a educação superior

pública está sendo atacada de diversas formas, o que aponta um crescimento de lucro exorbitante no setor privado e um encolhimento do setor público. As pesquisas demonstram que

(1) o setor privado teve seu crescimento estimulado pela política estatal adotada no país, em especial por meio do FIES e do PROUNI; (2) essa política tem contribuído para viabilizar os lucros dos grupos financeiros/educacionais, em especial dos grupos de capital aberto como a Kroton/Anhanguera, a Estácio, a Ânima e a Ser Educacional; (3) quem, de fato, mais tem usufruído dos cerca de R\$ 22 bilhões anuais de recursos do Fundo Público têm sido os proprietários e acionistas das grandes empresas de educação, que tendem a ter maior poder de influência sobre os órgãos responsáveis por tais programas (MANCEBO, 2019, p. 39).

Essa análise da conjuntura da mercantilização da educação brasileira é amplamente estudada pela Rede Univeritas/Br, à qual nossa pesquisa está relacionada. Essa rede aponta que essa internacionalização e mercantilização é um negócio altamente rentável (MANCEBO, 2019), o que nos leva a compreender que os cursos de formação de professores realizados pelas Licenciaturas em Educação do Campo se colocam na contra hegemonia de toda essa estrutura e essa lógica do capital.

Os dados até aqui apresentados das matrículas nos cursos de formação de professores demonstram que as licenciaturas são uma demanda nas IES públicas, e nelas estão, também, buscando formação os professores que estão em sala de aula sem formação adequada através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o que tem ajudado na elevação dos números das matrículas em licenciatura nas IES públicas.

Essa relação de disputa pela Formação dos Professores brasileiros certamente apresentará repercussões a curto, médio e longo prazo na educação brasileira. No próximo capítulo, explicitamos como se dá a contra hegemonia do curso de Licenciatura em Educação do Campo no caso específico de Abaetetuba, no estado do Pará, na especificidade do trabalho com as comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense.

CAPÍTULO III

O currículo se constitui, portanto, num espaço de conflito, em que os grupos subalternos têm lutado intensamente por sua visibilidade e pela implementação de políticas de ação afirmativa de suas culturas, intencionando, incluir nos currículos oficiais elementos de sua historicidade, envolvendo aspectos significativos de suas subjetividades, de suas particularidades e de seus padrões de solidariedade (HAGE, 2006, p. 164).

CAPÍTULO III

3 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS DE ABAETETUBA-PA

A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957²⁵ como uma instituição federal de educação superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu). Nesses 62 anos, tem formado profissionais e contribuído consideravelmente com a região amazônica. Constituída por 15 institutos, 8 núcleos, 36 bibliotecas universitárias, 2 hospitais universitários e 1 escola de aplicação, a universidade está localizada no Bairro do Guamá, na cidade de Belém, capital do Estado do Pará. Atualmente, o princípio fundamental da UFPA é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo o Anuário Estatístico de 2018, ano base 2017, elaborado pela Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN-UFPA), o ensino de graduação alcançou a marca de 38.865 estudantes; a pós-graduação, em torno de 9.249 estudantes; o ensino fundamental e médio, 1.051. Há, ainda, 6.769 estudantes matriculados em cursos de ensino técnico e cursos livres das Escolas de Música, Teatro e Dança e de Línguas Estrangeiras (UFPA, 2019).

Na pós-graduação, a maior universidade pública da Amazônia possui 4.411 alunos matriculados no mestrado e 2.271 no doutorado. São 120 cursos, dos quais 40 são de doutorados, 58 de mestrado acadêmico e 22 de mestrado profissional. Dos 85 programas da UFPA, 12 estão em *campi* do interior do estado.

A UFPA tem *campi* em 12 municípios: Abaetetuba, Altamira, Belém, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. Três cursos de Licenciatura em Educação do Campo funcionam na Universidade em: Altamira, Cametá e Abaetetuba.

²⁵ Informações disponíveis em: <https://portal.ufpa.br/index.php/universidade>.

3.1 O campus de Abaetetuba e os 30 anos de contribuição para o desenvolvimento da região do Baixo Tocantins no Estado do Pará

Tomamos como base de análise o município de Abaetetuba-PA, localizado na microrregião²⁶ do Baixo-Tocantins, com uma área de unidade territorial de 1.610.408 km² (IBGE, 2015). A população estimada desta localidade, segundo IBGE-2016, é de 151.934 habitantes, sendo que, em 2012, a população urbana era de 82.998 habitantes e a população rural de 58.102 habitantes distribuídos entre estradas e ilhas. São 72 ilhas que compõem o município, as quais são povoadas por vários povos tradicionais e diferentes comunidades ribeirinhas. Um território complexo de descrever tal qual a sua grandiosidade de extensão territorial.

No município de Abaetetuba, há um campus universitário da UFPA²⁷, denominado Campus do Baixo Tocantins, implantado em 1987 e que vem, ao longo dos últimos 30 anos, contribuindo com a formação de profissionais para essa região. Nesse campus, o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi implantado no ano de 2011.

O Campus de Abaetetuba é composto por cinco faculdades, a saber: Faculdade de Ciências da Linguagem (FACL) – cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola –, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) – cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática –, Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS) – curso de Pedagogia e Serviço Social –, Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) e Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM) – curso de Educação do Campo e Tecnologia em Agroecologia e Pós-Graduações.

Além dos cursos de graduação, o campus tem um programa de pós-graduação, o Programa em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI), que teve sua turma inicial em 2017. O Programa de Pesquisa e Extensão agrega vários grupos de pesquisas, que dão subsídios para os artigos de uma revista intitulada “Margem”. Há ainda um projeto de um Cursinho Popular destinado a alunos vestibulandos, que estejam cursando o 3º ano do Ensino Médio ou que já tenham concluído o ensino básico (egressos), desde que comprovem estudar ou terem estudado todo Ensino Médio em escola pública.

²⁶ De acordo com o IBGE, as microrregiões geográficas são um conjunto de municípios contíguos e limítrofes que foram definidos como parte da mesorregião e apresentam especificidades, quanto à organização do espaço.

²⁷ <http://www.ufpa.br/cubt/index.php/historico>.

Fotografia 14: Campus de Abaetetuba-UFPA



Fonte: <http://cubt.ufpa.br/siteanterior/index.php>

Ao longo de 30 anos de existência, o campus cresceu e se expandiu na região do Baixo Tocantins em dois núcleos: o de Barcarena, com uma população de 121.190 habitantes, e o de Tomé-Açu, com uma população de 61.789 habitantes (IBGE, 2017). O núcleo de Barcarena oferece os cursos de Letras e Pedagogia, na modalidade intensiva. Já o de Tomé-Açu, os cursos de Letras – Inglês (modalidade intensivo), Letras – Português, Matemática (modalidade extensivo) e Pedagogia (modalidade intensivo).

3.2 Os desafios frente à Educação do Campo no contexto da Amazônia paraense tocantina

Ao longo deste texto, apresentaremos os diversos desafios para os povos tradicionais da Amazônia e para a Educação do Campo a qual não descola a educação da realidade concreta em que os educandos estão imersos e, por sua vez, “[c]ombina luta pela educação com luta pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (CALDART, 2012, p. 261). Além desses, outros desafios se apresentam ligados diretamente à educação:

- 1- as políticas que têm precarizado e ou fechado as escolas do campo e dos territórios ribeirinhos;
- 2- as tensões geradas pelo currículo, mas que tendem mais para a preparação dos educandos para as avaliações de larga escala do que para o trabalho dos conteúdos necessários à sua realidade e emancipação;
- 3- a política de formação de professores, quando esta aponta para práticas e saberes que não correspondem com o cotidiano das populações ribeirinhas.

É imersa nessa realidade e nesses desafios que a Licenciatura em Educação do Campo vem se constituindo e se firmando no contexto de Abaetetuba, no Campus Universitário de Abaetetuba,

que, ao longo de seus 30 anos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, comprometida e contextualizada com a realidade local, tem contribuído com o desenvolvimento desse município e dos municípios próximos do Baixo Tocantins.

Com relação ao fechamento das escolas do campo, a desterritorialização dos camponeses tem sido um método perverso implantado pelos governantes, pois, sem escola, as famílias migram, geralmente, para as cidades, em busca de escolas para os filhos, deixando para trás suas casas, sua história e seu território. De acordo com o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), baseados em dados do Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos últimos 18 anos (2000 a 2018), foram fechadas, no estado do Pará, 7.513 escolas.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), que acompanha e denuncia, por meio do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), o fechamento das escolas do campo no Pará, aponta que foram fechadas 149 escolas no período de 03 anos (2014 a 2016) nos municípios que compreendem os alunos da primeira turma de Educação do Campo do campus de Abaetetuba. Tais dados podem ser vistos na tabela a seguir:

Tabela 4: Quantidades de escolas fechadas nos municípios envolvidos na primeira turma de turma da Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Abaetetuba até 2017

Município	Extintas no ano do Senso	Extinta nos anos anteriores	Total de Escolas Extintas
Abaetetuba	04	37	41
Acará	01	46	47
Barcarena	02	36	38
Igarapé-Mirim	00	30	30
Moju	01	28	29
Total			185

Fonte: GEPRUAZ/INEP (2019). Elaboração do Autor

Esses dados são relevantes, pois, além de denunciarem o fechamento das escolas do campo, que causa prejuízos na formação escolar das crianças e jovens que vivem no campo, levantam este questionamento: para quais escolas a Licenciatura em Educação do Campo está formando os professores, se as escolas estão sendo fechadas? Considerando que, no Pará, os territórios têm dimensões continentais, a política de nucleação e de substituir por sedes em alguns municípios dificulta e expulsa cada vez mais as crianças das escolas, uma vez que os pais não permitem que

os filhos sejam transportados para outras localidades em torno de 3 a 4 horas para chegar até a escola nucleada.

Na pesquisa de campo, analisando ainda essa realidade, identificamos pelo menos três fatores que contribuem para o fechamento de escolas no campo: o primeiro é o repasse de recurso via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que estipula o valor nacional por aluno/ano, o que representa um referencial mínimo a ser complementado pela união em conjunto com o estado ou município. Nesse particular, as prefeituras alegam não ter recursos para complementar e manter as escolas da área rural com poucos estudantes. É a velha lei do “custo/benefício”.

O segundo fator, que também está no âmbito das políticas educacionais, e que gera uma contradição, é o financiamento do transporte escolar pelo Ministério da Educação, que, ao repassar recursos para que os municípios e estados adquiram ônibus e barco para transporte de estudantes para facilitar o acesso à escola, fortalece as políticas de nucleação de escolas no campo, levando assim ao fechamento das escolas que tem um número menor de alunos.

O terceiro, e talvez a principal causa do fechamento das escolas do campo, é o avanço do agronegócio e do hidronegócio, como já visto anteriormente, que tem expulsado os sujeitos do campo. Cada escola fechada no campo significa exclusão dos povos do campo e da possibilidade de estudar, pois a dificuldade de acesso dessa população à escola passará a ser enorme caso não queiram migrar para as cidades. No Pará, há centenas de casos de crianças que passam até 4 horas dentro de um barco para acessar a escola mais próxima. Com tudo isso, a evasão escolar é uma realidade na educação do estado.

Embora haja um conjunto de leis que amparam a escola e a Educação do Campo, entre elas a lei nº 12.960/2014, que estabelece normas para fechamento de escolas do campo, percebe-se que, efetivamente, essas leis não têm assegurado que a escola do campo não seja fechada, sendo necessária uma constante mobilização das entidades envolvidas com as lutas do povo do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Universidades e os Fóruns de Educação do Campo.

No Pará, tem sido incansável a atuação dos membros do Fórum Paraense de Educação do Campo que congrega os fóruns regionais de educação do campo, como o Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina II (FORECAT), os sindicatos, entidades ligadas ao povo do campo, assim como as universidades e grupos de pesquisas. O Fórum está em constante vigília para que

seja assegurada uma educação pública e de qualidade para os povos do campo, assim como a garantia de direitos que já existem e deveriam ser cumpridos pelo poder público.

No contexto da Campanha Nacional Contra o Fechamento das Escolas do Campo, o Fórum Paraense de Educação do Campo, aderiu à campanha com o projeto do Disk Denúncia, que tem se apresentado com grande potencial nessa luta. Com o lema “Fechar a Escola é Crime”, a proposta é que, ao saber do fechamento de uma escola, o cidadão ligue para o número do Disk Denúncia e a denúncia seja registrada para posteriores ações junto ao Ministério Público e outras instituições.

Figura 4: Cartaz do Projeto Disk Denúncia Contra o Fechamento das Escolas do Campo



Fonte: Fórum Paraense de Educação do Campo

De posse dos dados gerados pelo Disk Denúncia e outras fontes, em 2019, no dia 27 de setembro, foi realizada, na Assembleia Legislativa do Pará, em Belém, a audiência pública sobre o fechamento de escolas no campo no estado com a presença de gestores de secretarias municipais e estadual de educação, integrantes de conselhos municipais e estadual de educação, promotores e defensores públicos, representantes de organizações governamentais e não governamentais, de movimentos sociais e sindicais, professores e estudantes das universidades e redes de ensino com o objetivo de fortalecer as ações de combate ao fechamento de escolas e pela construção de escolas no campo.

No dia 30 de outubro de 2019, foi a vez do Ministério Público do Pará (MPPA), por meio da 1ª Região Agrária do Pará, realizar uma audiência pública em parceria com vários Movimento Sociais, tendo à frente o FPEC. Nessa audiência, estavam presentes representantes de vários municípios que compõem essa região agrária, representantes do governo do estado, instituições

públicas, indígenas, quilombolas, sociedade civil e movimentos sociais para debater a atual situação da educação do campo no Pará e firmar um pacto pela educação, com o objetivo principal de evitar o fechamento de escolas do campo.

Fotografia 15: Audiência Pública do MPPA



Fonte: MPPA (2019)

Diante do exposto, percebe-se o quanto tem sido árdua a luta das entidades que defendem os sujeitos do campo contra os ataques ao direito de ter escola, uma luta na qual o FPEC está agindo como articulador das ações. Essa luta foi reconhecida, pela Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Pará, no dia 9 de dezembro de 2019 com a medalha Paulo Frota,²⁸ entregue ao Professor Salomão Hage, coordenador do FPEC.

Se este é o contexto que permeia a educação do campo no Pará, os educadores que atuam nos territórios que compõem o campo paraense devem estar preparados para o enfrentamento de tudo que possa excluir, invisibilizar e tirar o direito dos povos do campo; sendo que essa realidade deve ser matéria prima para a formação desses educadores na Licenciatura da Educação do Campo. Outro desafio que se apresenta a toda a educação brasileira e também à Educação do Campo é

²⁸ Falecido em 2001, o Desembarcador Paulo Frota, lutou pelos Direitos Humanos e pela implantação da Vara da Infância e Juventude e foi responsável pela aplicação do Estatuto da Criança e Adolescente no Pará a partir da década de 1990.

aquele ligado às tensões geradas pelo currículo formado mais na perspectiva da preparação dos educandos para as avaliações de larga escala do que para o trabalho dos conteúdos necessários à sua realidade e emancipação.

Alinhado às políticas de educação do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o MEC tem implementado as avaliações em larga escala internamente e tem participado ativamente das avaliações internacionais, como, por exemplo, o Pisa²⁹, a partir do qual a OCDE tem feito o controle do desempenho escolar no mundo inteiro. No dia 03 de dezembro de 2019, foi apresentado o resultado da pesquisa que a OCDE realizou em 2018, e os dados não são animadores para o Brasil. Em 2018, foi avaliado o desempenho dos alunos em leitura, matemática e ciência.

Os dados da avaliação da OCDE apontam que os alunos brasileiros pontuaram 413 em leitura, 384 em matemática e 404 em ciências. Portanto, o Brasil ficou abaixo do valor de referência do Pisa, que é 500. Na pontuação geral ele, ficou em 57º lugar dos 79 países que participaram da avaliação, ficando atrás de países latino-americanos, como Chile, México e Costa Rica, que tiveram melhores desempenhos.

Diante do exposto, há de se questionar: o que o governo vai fazer com esses números? Que política vai adotar em relação à educação, uma vez que esses números servem para pensar e moldar a função do Brasil no sistema capitalista, através da “ideologia da sociedade do conhecimento”³⁰.

A ideologia da sociedade do conhecimento tem materialidade e ganha convencimento como expressão da verdade única em que, o pensamento dominante torna-se hegemônico iludindo os dominados e fazendo crer que as políticas emanadas dos primeiros favorecem os segundos. Na política educacional, a ideologia difundida a partir dos resultados dos testes, em especial do Pisa, embora expresse a busca pela qualidade educacional, busca fazer com que a educação básica pública assuma um *ethos* privado, sobretudo, na gestão dos sistemas e das instruções (SILVA; PEREIRA. 2016, p. 144).

Se o Pisa serve para a OCDE moldar as políticas de educação a serviço do capitalismo, para subjugar as forças de trabalho em forma de capital humano ao lucro e ao desenvolvimento do capital, ficar abaixo das medidas padrões dessa avaliação pode não ser necessariamente maléfico

²⁹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (sigla em inglês). Este estudo foi lançado pela OCDE em 1997 e é uma avaliação comparada entre os países aplicada aos estudantes de 15 anos. O Brasil tem participado de todas as edições desde 2000.

³⁰ Essa ideologia difunde que o desenvolvimento social e econômico de um país se mede pelo capital humano que se faz com a instrução e treinamento.

para países periféricos no capital, como é o caso do Brasil, podendo ser inclusive uma forma de resistência.

Internamente, no Brasil, há outras avaliações que dão subsídios para as políticas de educação nacional, as quais moldam a educação aos ditames da OCDE e tem gerado um conflito no currículo, principalmente aquele ligado às escolas do campo, pois, ao mesmo tempo em que os professores buscam trabalhar um currículo contextualizado, as avaliações em larga escala exigem um conteúdo que é geral para todo o Brasil, sem levar em consideração as particularidades das múltiplas territorialidades existentes no País, muito menos a realidade sócio-histórico-cultural.

Na Educação Básica, a primeira avaliação em larga escala é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que aconteceu nos anos de 2013, 2014 e 2016, para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2018, ela foi suspensa e passou por uma reformulação para adaptar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outra avaliação é a Prova Brasil, aplicada a cada dois anos para os estudantes do 5º e 9º ano, com ênfase em leitura e matemática na resolução de problemas. E, por fim, para os estudantes concluintes do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, usado também como critério para ingresso nas instituições de educação superior públicas e para o Programa Universidade Para Todos (Prouni), que é um sistema de bolsa do governo federal para os estudantes de instituições superiores privadas.

Além desses exames, há a Provinha Brasil, que é um exame de caráter diagnóstico e optativo para as secretarias municipais e estaduais de educação e tem como objetivo investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras (INEP, 2019).

Embora essa avaliação seja optativa, as secretarias municipais e estaduais de educação têm aderido a ela, com toda uma estrutura de apoio. Como essa prova acontece duas vezes no ano, todas as atenções são voltadas para os descritores que serão trabalhados para melhorar o desempenho dos estudantes nessa prova. Assim, os conteúdos mais específicos da realidade dos alunos são negligenciados, fazendo um caminho inverso daquele que apontamos aqui.

Infelizmente, os processos de elaboração de políticas e propostas educativas e curriculares que temos vivenciado para o país e para a região têm trilhado um caminho inverso ao que está sendo indicado neste estudo, pois as orientações e recomendações que subjazem as reformas educacionais vigentes têm seus fundamentos na pauta dos mecanismos multilaterais de financiamento, que privilegiam perspectivas mercadológicas e desenvolvimentistas globalizantes, desconsiderando ou em outros casos denegando a

importância e a eficácia dos saberes e experiências oriundas das práticas sociais locais e diversas presentes na sociedade contemporânea (HAGE, 2006, p. 158).

Um dos problemas dessas provas, como anunciado, é a falta de contexto com a vida dos estudantes, pois ela é aplicada com os mesmos conteúdos a todos os estudantes do Brasil inteiro, trazendo elementos da cultura de uma região que é desconhecida pelos estudantes de outra região.

Outro problema está relacionado à formação continuada dos professores, pois as secretarias de educação preparam essas formações muito mais na perspectiva de instrumentalizá-los para trabalhar os conteúdos das provas e as metodologias e técnicas que devem ser trabalhadas com os estudantes – como a marcação dos cartões respostas – do que sua formação global para o ensino e a aprendizagem.

É importante pontuar que a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aconteceu nos anos 90, quando também o Brasil passou a manter relações com a OCDE, participando de seus comitês e reuniões de trabalho, o que mostra o alinhamento do Brasil aos objetivos dessa instituição e do Banco Mundial em relação à educação, que é a formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento do setor produtivo do capitalismo.

Nesse contexto, a partir dos anos 1990, também a educação brasileira passou por uma série de movimentos no currículo prescrito, sendo os principais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em 2014, no governo da presidenta Dilma Rousseff; e, recentemente, em 2017, foi implantada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, em 2018, a do Ensino Médio, iniciando uma ampla reforma dessa etapa da educação básica.

Em torno da BNCC, há muitas críticas, como as da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que alerta para a dicotomização entre a formação geral humanística e profissional, o que pode causar, assim, uma fragilidade e estreitamento curricular na formação da juventude. Além disso, há o alerta do foco dado aos exames nacionais e internacionais, por buscar o aumento do indicador do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sem garantir a aprendizagem.

Este é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em evidências apontadas pelas *expertises* dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projetos políticos contrastantes. É, em suma, o velho sonho

conservador de *fazer políticas sem política*, de um governo de *sábios* que conhece os caminhos e as soluções para tornar o “povo” feliz (TEODORO, 2016, p. 41).

Se essa é a política neoliberal para educação do povo brasileiro, é importante salientar que a sociedade não tem sido homogênea quanto à sua aceitabilidade, pois os movimentos sociais, os sindicatos e demais entidades ligadas à educação têm se movimentado no sentido de fazer a resistência a essa forma de conceber e executar políticas de educação.

Por último, no terceiro ponto, apresentamos o desafio que se apresenta para a Educação do Campo: a formação dos professores. A meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde 2014, é de que, até 2024, todos os professores e professoras da educação básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. O Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) levantou os seguintes dados referentes a 2017 quanto ao nível de escolaridade dos professores da educação básica:

- a) quanto ao número geral dos professores do Brasil, 78,3% têm nível superior, enquanto 21,7% não têm nível superior;
- b) na região Norte, aqueles professores com nível superior representam 73%, enquanto que o total daqueles sem nível superior é de 26,9%, havendo, portanto, um acréscimo em relação ao número do Brasil;
- c) no Pará, há uma discrepância desses números em relação ao Brasil, pois o número daqueles que têm nível superior chega a diminuir em quase 10%, representando apenas 69,8%, e o número daqueles sem nível superior chega a crescer em torno de 9% representando 30,2% daqueles professores que não têm curso superior.

Diante desses números, no contexto do corte de verbas para o financiamento da formação de professores, dificilmente será cumprida a meta 15 do PNE, o que representa uma diminuição da possibilidade de melhorar os índices de aprendizagem na realidade do campo, pois é nele que estão, no geral, esses professores sem nível superior.

No Estado do Pará, a precarização da educação pela não qualificação dos professores, historicamente, tem feito parte da realidade da educação no campo e, nesse contexto, a Licenciatura em Educação do Campo encontrou “um campo fértil” para a formação de professores comprometidos com a realidade dos sujeitos do campo. Tal realidade que começou a se materializar em 2006 quando a UFPA iniciou no Campus de Marabá – hoje Universidade Federal do Sul e

Sudeste do Pará (UNIFESSPA) – com dois cursos superiores: o de Pedagogia, em parceria com a FETAGRI e o de Letras, em parceria com a UFPA.

3.3 O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Abaetetuba – PA: o currículo em disputa

Todo percurso formativo exige objetivos e conteúdos a serem trabalhados nessa formação, tendo bem definida a concepção de mundo e de homem que determinada sociedade quer formar. Esse é o campo do currículo escolar que, por envolver os procedimentos pedagógicos e temas relativos aos conhecimentos de uma determinada sociedade, é responsável pela formação ideológica dos sujeitos, coadunando ou rompendo com a expectativa da classe hegemônica. Portanto, o currículo envolve questões de ideologia, de poder, de reprodução cultural e econômica (APPLE, 2008).

Historicamente, a escola moderna, destinada à classe trabalhadora, tem pautado seu currículo no sentido de formar “mão de obra” para o capital, sem o menor interesse em uma formação global, *omninlateral*, fazendo, assim, uma cisão entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático (como se fosse possível). Assim, hegemonicamente, impõe a cultura da classe dominante e invisibiliza a cultura das classes dominadas.

É nesse contexto que tem se dado a formação dos professores, pautada num currículo com ênfase “no aprender a fazer”, despolitizando e buscando apresentar um caráter neutro do pensamento de classe existente nos seus conteúdos e forma de ensinar. Mudar esse pensamento torna-se urgente na formação dos professores da classe trabalhadora, pois esse currículo tem formado os professores para coadunar com o poder hegemônico. Assim,

[...] a memória e cultura docente trazem a marca que vinculou educação, docência com padrões de conhecimento, de civilização, de poder, de trabalho e, sobretudo, de classificação social. Por aí avançamos para uma visão mais politizada dos processos de conformação das identidades e culturas dos mestres e dos alunos. Estes desde o pré-escolar terão de aprender-se alunos ou destinatários desses vínculos políticos entre educação, civilização, esperança do futuro da nação se bem educados (ARROYO, 2011, p. 351).

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.

O enfrentamento dessa visão “natural” requer de nossa parte uma atitude problematizadora e fundamentada em referências críticas e emancipatórias quando assumimos a intencionalidade de elaborar propostas e políticas curriculares que valorizem os saberes que as populações do campo produzem com o seu trabalho, em suas experiências de vida e de organização, e, assim, afirmar as identidades culturais próprias das populações da Amazônia (HAGE, 2006, p. 163).

Diante do exposto, o “[currículo] é território em disputa” (ARROYO, 2011) e, como tal, tem sido também disputado pelos grupos subalternos nas lutas cotidianas pela afirmação da sua cultura no currículo escolar, na disputa por políticas públicas de educação que possa valorizar, os seus saberes, seus territórios, como tem sido com a Educação do Campo, que exige uma formação de educadores comprometidos e identificados com a realidade e os sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba foi criado a partir da resposta ao Edital nº 9, de 29 de abril de 2009, chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de educação superior para o PROCAMPO. A Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) do Campus Universitário de Abaetetuba (CUA/UFPA) concorreu, apresentando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. O curso destinava-se à formação inicial de 60 professores e ou jovens da área rural para atuarem nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados do Baixo Tocantins.

Esse processo histórico é fundamental para compreensão de alguns elementos fundantes na implementação do curso, uma vez que ele foi materializado por professores das FACET, que conta com um quadro de profissionais da área da Educação e da Educação do Campo. Isso porque, no Campus de Abaetetuba, já havia professores que atuaram nas licenciaturas de Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Espanhol), Pedagogia e Matemática e em um curso de Engenharia Industrial, com uma experiência na Pedagogia da Alternância a partir do curso de Pedagogia das Águas, conveniado com o Incra/PRONERA e desenvolvido com os ribeirinhos do município de Abaetetuba.

Na perspectiva dos povos ribeirinhos, o campus de Abaetetuba tem uma trajetória de formação dos educadores para esse território desde 2006, quando iniciou o curso de Pedagogia das Águas, em uma parceria da UFPA com Incra/PRONERA, com 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). Esse curso foi realizado na Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS) do campus de Abaetetuba e ficou

conhecido como Pedagogia das Águas para destacar a que sujeitos se destinavam o curso, ou seja, que destinava-se à formação de professores para atuarem no território ribeirinho, de modo particular nas várias ilhas do município de Abaetetuba. Assim, ele foi desenvolvido em regime intervalar, nos meses de janeiro a março e de julho a agosto, facilitando, por conseguinte, a participação dos estudantes das ilhas mais distantes do campus. Em 2011, foi finalizado com a colação de grau de 46 alunos em Pedagogia para atuarem no território ribeirinho de Abaetetuba³¹.

Essa experiência teve como ponto forte 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.

A relação do Currículo do Curso com os saberes culturais dos discentes ribeirinhos existiu, quando foram realizados os trabalhos de tempo-comunidade e os discentes puderam fazer uma conexão do que estiveram aprendendo na universidade com o seu local de moradia, quando docente acompanharam e avaliaram essas etapas, quando se expunha o que se pesquisou na própria comunidade ribeirinha para e com os movimentos sociais, na oportunidade de participar de eventos/encontros acadêmicos, melhor dizendo, numa série de atividades que dependia do docente, da metodologia e do retornar para as ilhas, não apenas como ribeirinho, mas também como educandos do Curso de Pedagogia das Águas (SOUZA, 2011, p. 204).

A experiência mostrou o quanto esse campus tem um compromisso com os povos ribeirinhos e seus territórios. Uma experiência exitosa que contribuiu para uma formação de professores diferenciada que pensa uma pedagogia a partir das águas, do território ribeirinho com toda a aprendizagem que emana dessa relação do homem com os rios da Amazônia.

Ainda na perspectiva da qualificação dos sujeitos do campo, cita-se que, a partir do ano de 2009, o campus de Abaetetuba iniciou os cursos de formação de professores a partir do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), da educação básica pública. Embora essa não seja uma política na perspectiva da formação de professores do campo, ela surgiu para qualificar e dar acesso ao curso superior aos vários professores do campo e da cidade que ainda não tinham

³¹ A experiência desse curso está registrada em: SOUZA, Dayana Viviany Silva de. Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de Pedagogia das Águas de Abaetetuba-Pará. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação.

uma graduação ou estavam lecionando com uma graduação fora de sua área de atuação ou ainda só com o bacharelado. Assim, ela passou a ser uma grande referência de formação de professores também para o campo.

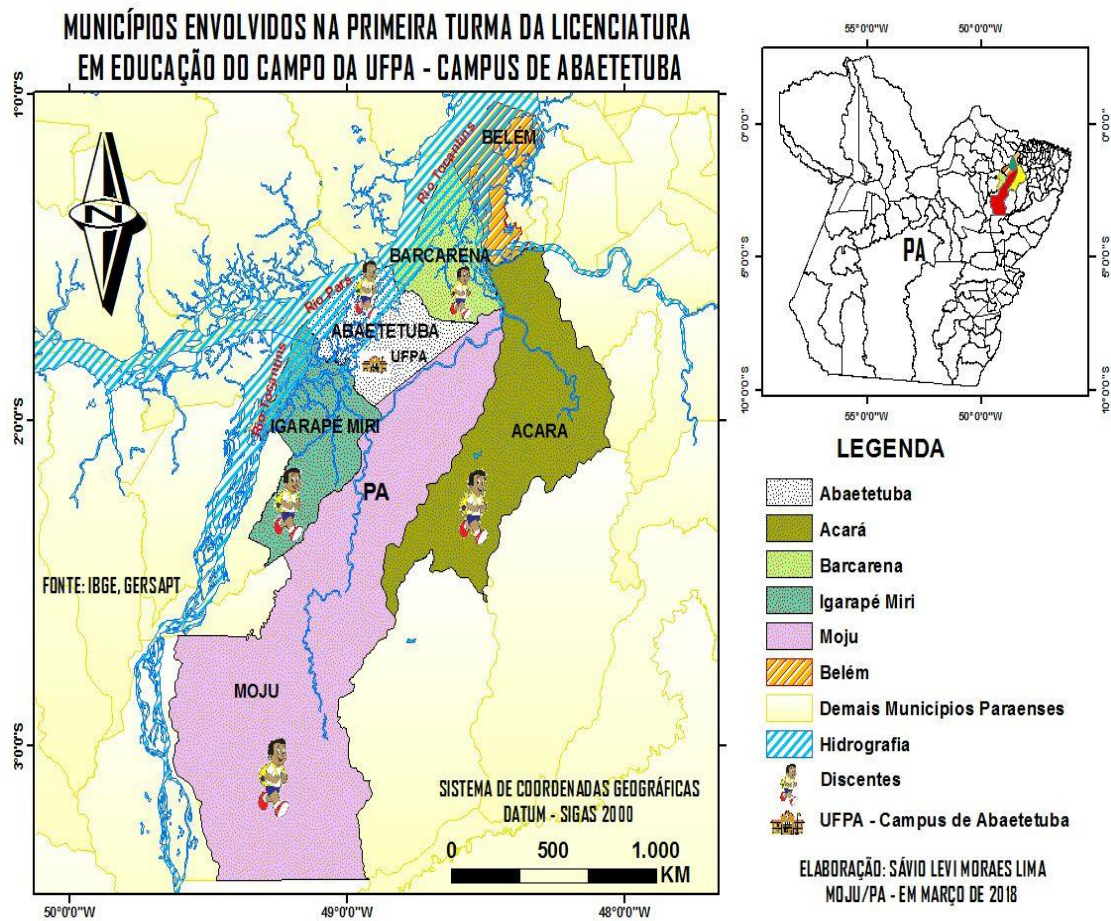
Das 5.635 escolas informadas pelos estudantes quando cadastraram o local de atuação, no ano de 2012, 2.751 são escolas localizadas na zona urbana e 2.884 são escolas localizadas na zona rural do Estado do Pará. O que nos revela que 51,2% dos estudantes matriculados, que ingressaram na Universidade Federal do Pará, trabalham nas escolas do campo e estão estudando na Universidade sem sequer conhecer as metodologias da educação do campo (BRITO, 2013, p. 102).

Essa realidade se manteve no Campus de Abaetetuba, que, em 2016, contava, aproximadamente, com 800 alunos, distribuídos nos cursos de Letras (Língua Portuguesa), Matemática e Pedagogia que funcionam nos municípios de Barcarena, Abaetetuba, Tomé-Açú, Bujaru, Tailândia, Dom Eliseu, Acará e Concordia do Pará (PPC, 2016). Na realidade, esse plano passou a ter uma grande referência para os sujeitos do campo, na ausência de políticas específicas de formação de professores para o campo.

Quando em 2011, estava sendo concluído o curso de Pedagogia das Águas, começava outro curso voltado para os sujeitos do campo, agora não mais só para os ribeirinhos, mas também para os outros povos que compõem as múltiplas territorialidades do campo no município de Abaetetuba, como os quilombolas, os assentados da Reforma Agrária, moradores das estradas e ramais. Tratava-se de curso de Licenciatura em Educação do Campo que tinha tido o seu projeto selecionado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Edital nº 9, de 29 de abril de 2009, tendo em vista uma chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de educação superior para o PROCAMPO.

O curso inicial de Licenciatura em Educação do Campo/Abaetetuba, segundo o Projeto Político Pedagógico (2009, p. 4), destinou-se à formação de 60 professores e ou jovens da área rural, para atuarem nas escolas do campo situadas em contexto sociocultural diversificado do Baixo Tocantins, compreendendo cinco municípios: Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Mirim e Moju. Esses municípios têm uma relação direta com o território ribeirinho, pois eles são banhados por caudalosos rios como o rio Tocantins, rio Acará, rio Moju, rio Merú-açu, rio Maratauíra, entre outros; de baía, furos e igarapés, como mostra o mapa a seguir, o qual evidencia os municípios envolvidos na primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA/Abaetetuba.

Figura 5: Municípios envolvidos na primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo – UFPA/Campus de Abaetetuba



Fonte: Pesquisa documental, organizada pelo autor (2017). Mapa elaborado por Sávio Lima (2018)

A proposição desse curso, assim como dos municípios envolvidos, foi fruto das discussões da Universidade com as Instituições e os Movimentos Sociais parceiros: CUA/UFPA, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) – extinta no governo Bolsonaro –, o Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC-PA), o Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II – FORECAT, que tem grande atuação na região. Esse Fórum é composto pelas entidades dos Movimentos Sociais do Campo, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), Instituições de Ensino e Pesquisa, órgãos de Governo Estadual, as Secretarias Municipais de Educação e as Secretarias de Agricultura dos municípios envolvidos (PPC, 2009).

Quanto à unidade executora do projeto, foi composta pela UFPA, Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG-UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba-UFPA, FACET e FAECS.

Embora seja essa a composição da unidade executora no Projeto Pedagógico originário, há de se ressaltar que o curso foi acolhido e executado pela FACET, que ofertava Engenharia Industrial, Física e Matemática, passando também a ofertar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que teve seu projeto político pedagógico aprovado a partir da Resolução nº 4.047, de 30 de setembro 2010, assinada pelo Reitor Carlos Edílson de Almeida Maneschky, com um objetivo bem claro quanto aos espaços de atuação dos licenciados.

O objetivo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é formar educadores para a docência nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, nas áreas das Ciências Naturais; Matemática e Linguagem: Códigos e suas Tecnologias, assim como para atuarem na gestão dos processos educativos na escola do campo e no seu entorno, participando ativamente da organização do trabalho escolar e pedagógico, a partir de estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento (UFPA, 2010, p. 2).

O objetivo dessa licenciatura explicita a tentativa de superação da falta de educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nos territórios ribeirinhos e no campo de um modo geral. A carência desses profissionais e a falta de políticas que os incentivem a se deslocarem para o campo, força os educandos a migrarem para os centros urbanos ou abandonarem os estudos, e será justamente nesse contexto que se apresenta uma das grandes potencialidades desse curso.

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.

A FADECAM atualmente desenvolve o curso de Licenciatura em Educação do Campo no município de Abaetetuba e em mais dois polos, um no município de Tomé-Açu e outro no de Acará. Todos na modalidade presencial, que se tornou possível com a ida do curso aos municípios mais próximos dos educandos, a partir do deslocamento dos professores da sede para os polos educacionais. Essa foi uma estratégia que os professores buscaram para superar o problema da falta de financiamento que estava inviabilizando o curso, pois estava ficando sempre mais difícil o repasse de verbas dos municípios para alojamento e alimentação dos estudantes.

Com essa dinâmica e disposição do corpo administrativo e docente, bem como com a participação da sociedade organizada, o curso tem se mantido e já pôde ofertar de 2011 a 2014 (recorte temporal da pesquisa) um total de 220 vagas, o que possibilitou a formação de um corpo docente qualificado para trabalhar nas escolas do campo na região do Baixo Tocantins.

Tabela 5: Composição do Curso de Licenciatura do Campo por ano

Ano	Áreas de Conhecimento	Número de vagas	Número de turmas
2011	Linguagens, Matemática e Ciências Naturais	60	1
2012	Ciências Naturais	40	1
2013	Ciências Naturais	40	1
2014	Ciências Naturais	80	2
Total		220	06

Fonte: Pesquisa documental. Elaboração do autor

Na primeira turma, em 2011, foram ofertadas 60 vagas pelo PROCAMPO. Essa turma estava composta por educandos das três áreas do conhecimento. Em alguns períodos, estavam juntos para os conteúdos do núcleo formador e, em outros, eles estavam separados para os conteúdos específicos de cada área.

Essas 60 vagas foram distribuídas em números iguais para cada município envolvido, os quais entravam na parceria com alojamento e alimento para os educandos. O processo de seleção foi diferenciado dos demais cursos da universidade: havia uma primeira etapa de seleção no próprio município que levava em conta o pertencimento ao campo, sendo esses candidatos indicados pelos movimentos sociais; em seguida, esses candidatos faziam a inscrição na universidade apresentando a documentação exigida. Uma vez estando aptos, conforme a análise documental, o candidato fazia uma prova de nivelamento de redação e conhecimentos gerais com questões de múltipla escolha.

Segundo os sujeitos da pesquisa, essa primeira experiência foi muito difícil, pois a maioria dos professores que tinha trabalhado na implantação do curso estava afastando-se para doutoramento, e entre os professores que estavam atuando poucos tinham o entendimento das fundamentações teóricas e das metodologias inerentes à Licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista virem de faculdades que não tinham identidade com a realidade do campo. Essa realidade gerava muitos conflitos entre os docentes e discentes, pois os últimos, sobretudo quando

vindos dos Movimentos Sociais, tinham uma exigência e uma postura crítica diante da organização do curso que se apresentava.

Na segunda turma, em 2012, o programa de apoio à licenciatura estava sendo reformulado e não havia financiamento para o curso, que quase não aconteceu nesse ano devido a falta de verbas. Para que o curso pudesse dar sequência, foram disponibilizadas 40 vagas para área de Ciências da Natureza a partir da seleção do Enem, mudando, assim, a forma de ingresso que iria impactar no perfil dos estudantes. Esse foi um desafio para que se garantisse a presença dos povos do campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Em relação às estratégias de ingresso, é fundamental estar atento que as Licenciaturas em Educação do Campo, necessariamente, devem garantir o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior. E, dada a histórica desigualdade na garantia do direito à educação aos povos do campo, que se traduz na extrema fragilidade das escolas no meio rural, é imprescindível que se garanta a realização de um vestibular específico, mantendo, necessariamente, o caráter de política afirmativa do Procampo (MOLINA, 2015, p. 154).

A preocupação com a forma de ingresso no curso tinha sua razão. O curso desse ano funcionou a noite, de forma regular e contava com educandos do campo e da cidade que necessariamente não tinham relação com o campo. Aqui ainda persistia a mesma realidade do quadro docente da primeira turma, com um agravante de não ter recursos financeiros.

Em 2013, as ofertas de vagas foram para duas turmas na área de Ciências Naturais, quando o curso passa a ter seus próprios professores que vieram das 15 vagas destinadas pelo novo programa, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Embora o curso passasse a ter seus próprios professores, persistia a dificuldade com alguns docentes que tinham chegando na licenciatura sem identidade com o campo. É também nesse ano que retornam os recursos financeiros e a turma tem apoio de alimentação e transporte.

No ano de 2014, iniciaram outras duas turmas também com ênfase em Ciências da Natureza. Essas turmas foram ofertadas nos dois períodos do calendário escolar, uma de forma intensiva e outra de forma extensiva, o que facilitava a presença de todos os sujeitos do campo no curso, seja aqueles que moravam mais distantes da faculdade, seja aqueles que moravam nas proximidades.

Com o curso de Licenciatura em Educação do Campo iniciou, portanto, uma nova experiência e novos olhares sobre a formação de professores e sobre a educação escolar para o campo do município de Abaetetuba, que é constituído predominantemente por ilhas, mas não só. Há também as estradas, vicinais e os ramais, pelos quais os sujeitos do campo se identificam e são

sua referência de lugar e de moradia. Nesses locais, a escola precisa ter outra lógica de ação, diferente daquela urbana, pois a materialidade da vida exige outro *modus operandi*.

Se a necessidade é de outra escola, tornam-se necessários professores com outra formação, capazes de transformar a maneira como a escola responde às necessidades dos povos do campo. Nesse contexto, a Licenciatura em Educação do Campo tem como contribuir, a partir de um currículo capaz de formar um educador que possa ser professor, gestor da escola e dos processos comunitários.

As três dimensões formativas da Licenciatura em Educação do Campo – a docência por área de conhecimento, a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários – possibilita uma formação que vai além da docência, o que faz dos sujeitos dessa formação serem reconhecidos como educadores, pois sua ação educativa é para além da sala de aula.

Neste sentido, considera-se a formação escolar como uma das dimensões do processo educativo, articulando-se a formação e a preparação para gestão dos processos educativos escolares à gestão dos processos educativos comunitários: pretende formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. Portanto, um dos princípios cultivados com mais força refere-se à construção das habilidades necessárias para que estes futuros educadores possam internalizar as condições de compreensão das relações da escola com a vida (MOLINA; SÁ. 2011, p. 39).

Nessa perspectiva, as dimensões formativas da Licenciatura em Educação do Campo deverão responder às necessidades do educador que atua com populações ribeirinhas, nos aspectos pedagógicos e de entendimento do contexto político, social, cultural e econômico que essa população vive, pois, 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.

Na realidade das escolas do campo, a forma disciplinar como tem se constituído a escola tem contribuído para dificultar a implementação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pois esse formato demanda mais professores, o que nem sempre é possível. A formação por área do conhecimento pode ser, portanto uma saída para superar essa dificuldade, ampliando a possibilidade de mais jovens terem acesso à educação escolar no campo. Mais não só isso,

[...] além do objetivo de ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica, há de se destacar a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade sócio-econômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à Educação do Campo (MOLINA; SÁ. 2011, p. 48).

Ao romper com a disciplinarização, o educador estará apto a dialogar com os diferentes conhecimentos que nascem da vivência dos sujeitos do campo, assim como com outras áreas do conhecimento, o que lhe ajudará a ver os educandos envolvidos em um processo educativo na totalidade da produção do conhecimento necessário para a reprodução da vida material, buscando “um vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência ajuda a produzir, e as questões atuais da vida” (MOLINA; SÁ. 2011, p. 48).

Nessa perspectiva, várias são as áreas do conhecimento ofertadas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas diferentes instituições de educação superior. No Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA, na FADECAM, o curso é composto pelas áreas de Ciências Naturais; Matemática; Linguagem e seus Códigos; Ciências Sociais e Humanas. Ao contrário do primeiro ano da execução do curso, em que os professores eram emprestados de outras faculdades para desenvolverem as aulas, hoje, o curso conta com um quadro de professores mestres e doutores, comprometidos com a realidade de campo e entendedores da dinâmica do curso.

Quadro 5: Professores do curso

Nome	Titulação máxima	Área de Concentração	Regime de Trabalho
AFONSO WELLITON DE SOUSA NASCIMENTO	Doutor	SOCIOLOGIA	Dedicação Exclusiva
CARLOS AUGUSTO NASCIMENTO SARMENTO-PANTOJA	Doutor	LITERATURA E LINGUAGEM	Dedicação Exclusiva
DEUSA MARIA DE SOUSA	Doutor	HISTÓRIA	Dedicação Exclusiva
ELIANA TELES RODRIGUES	Doutor	ANTROPOLOGIA	Dedicação Exclusiva
FLAVIO VARGAS ANDRADE	Doutor	QUÍMICA	Dedicação Exclusiva
FRANCINEI BENTES TAVARES	Doutor	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Dedicação Exclusiva
JADSON FERNANDO GARCIA GONÇALVES	Doutor	EDUCAÇÃO	Dedicação Exclusiva
JONES DA SILVA GOMES	Doutor	ANTROPOLOGIA	Dedicação Exclusiva
JOSÉ FRANCISCO DA SILVA COSTA	Doutor	Física	Dedicação Exclusiva
LINA GLÁUCIA DANTAS ELIAS	Mestre	PEDAGOGIA	Dedicação Exclusiva
LÍVIO SÉRGIO DIAS CLAUDINO	Doutor	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Dedicação Exclusiva
MANUEL ELEUTERIO RODRIGUES	Doutor	FÍSICA	Dedicação Exclusiva
MÁRCIA MONTEIRO CARVALHO	Mestre	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES, ENSINO DE LÍNGUAS, LIBRAS	Dedicação Exclusiva
MESSIAS DE SOUSA COSTA	Doutor	FÍSICA	Dedicação Exclusiva
OSWALDO DOS SANTOS BARROS	Doutor	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	Dedicação Exclusiva
RICARDO EDUARDO DE FREITAS MAIA	Mestre	AGRONOMIA	Dedicação Exclusiva
ROBERTA ROWSY AMORIM DE CASTRO	Mestre	AGRONOMIA	Dedicação Exclusiva
ROBSON ANDRÉ BARATA DE MEDEIROS	Doutor	MATEMÁTICA	Dedicação Exclusiva
RONALDO LOPES DE SOUSA	Doutor	BIOLOGIA	Dedicação Exclusiva
SUELLEN CRISTINA QUEIROZ ARRUDA	Mestre	MATEMÁTICA	Dedicação Exclusiva
TANIA SARMENTO-PANTOJA	Doutor	LITERATURA E LINGUAGEM	Dedicação Exclusiva
YVENS ELY MARTINS CORDEIRO	Doutor	BIOLOGIA	Dedicação Exclusiva

Fonte: UFPA, PPC (2016, p. 30)

Esse quadro de docentes tem se consolidado a partir do empenho de todos os envolvidos com o curso ao longo de sua construção histórica. Atualmente, está sob a coordenação do professor Dr. Ronaldo Lopes de Souza e do coordenador de estágio, o Professor Dr. Afonso Welliton de

Souza Nascimento, além de contar com o apoio do professor do curso e Diretor da Faculdade de Desenvolvimento do Campo, o Professor Dr. Yvens Ely Martins Cordeiro.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo do campus Universitário de Abaetetuba/UFPA, nesses nove anos de existência, não obstante as dificuldades e contradições inerentes à realidade que se constitui em fazer educação superior, que exige um tripé bem dinâmico de ensino-pesquisa-extensão, tem conseguido desenvolver suas atividades com a Educação do Campo. Isso, mesmo diante dos ataques mais recentes, como a extinção da Secadi, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Essa secretaria tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, incluindo os sujeitos do campo.

O processo seletivo para ingresso no curso é diferenciado e organizado pela comissão criada pela FACET com acompanhamento e supervisão do Centro de Processos Seletivos (CEPS/UFPA). A modalidade de oferta do curso é presencial e o egresso é habilitado para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das 3 áreas do conhecimento. O título conferido é de Licenciado em Educação do Campo com Habilitação para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em uma das três áreas, a saber: Ciências Naturais, Linguagem: Códigos e suas Tecnologias ou Matemática. A duração do curso é de quatro anos, distribuídos em oito semestres letivos, com carga horária de 3.400 horas. O período letivo intensivo se realiza em períodos compreendidos nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto de cada ano letivo, que compreendem ao 1º e 3º período letivo da UFPA.

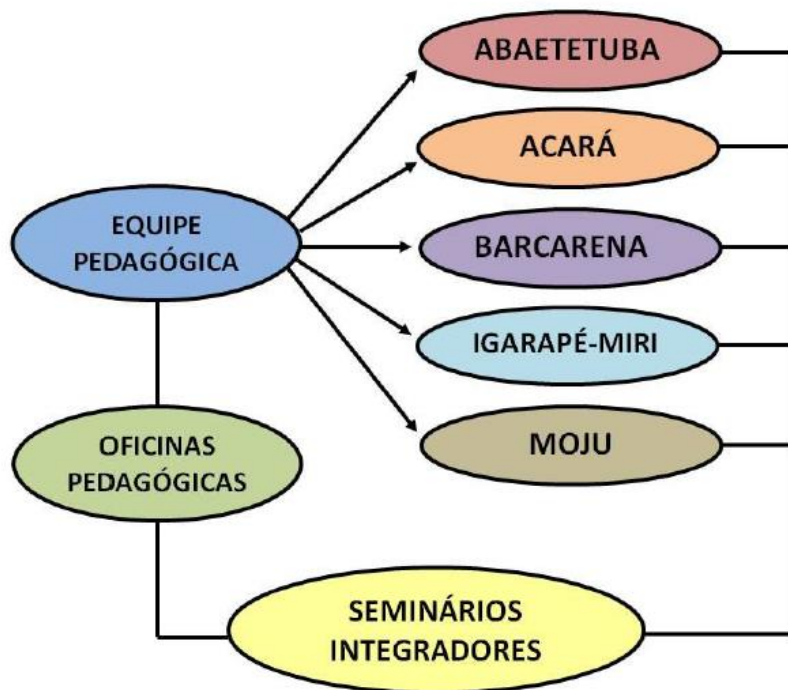
No Tempo Universidade (TU), as atividades pedagógicas curriculares e extracurriculares serão desenvolvidas no Campus Universitário de Abaetetuba. Serão aproximadamente 30 dias com 8 horas diárias de atividades pedagógicas no período intensivo. No Tempo Comunidade (TC), as atividades serão desenvolvidas no espaço de moradia e/ou de trabalho dos estudantes bem como nas Escolas Públicas.

No PPC da Licenciatura em Educação do Campo do campus de Abaetetuba, a alternância tem a nomenclatura de Alternância Pedagógica e é prevista ao longo das etapas, que devem ser orientadas, acompanhadas e avaliadas pelos docentes responsáveis pelas atividades didáticas propostas no plano de curso da disciplina e no Planejamento Global do Projeto, sendo composta pelo TU e o TC.

No Tempo Universidade, as atividades pedagógicas curriculares e extracurriculares serão desenvolvidas no Campus Universitário de Abaetetuba. Serão aproximadamente 30 dias com 8 horas diárias de atividades pedagógicas no período intensivo. No Tempo Comunidade, as atividades serão desenvolvidas no espaço de moradia e/ou de trabalho dos estudantes bem como nas Escolas Públicas (PPC, 2009).

O acompanhamento do TC está delineado em um organograma o qual aponta para o envolvimento dos municípios de origem dos educandos, assim como à equipe pedagógica e às metodologias que irão acompanhar o desenvolvimento do TC, como é apresentada na imagem a seguir. Percebe-se que o município de Abaetetuba funciona como um município sede para vários outros municípios.

Figura 6: Organograma de acompanhamento do tempo comunidade



Fonte: Análise documental (PPC, 2009, p. 34)

A organização do TC requer uma logística diferenciada para atendimento do curso tanto por professores como dos estudantes, sendo que essas ações acontecem na perspectiva do Núcleo Integrador e leva em consideração o conhecimento e a vivência do educando e sua inserção na

realidade e na sua comunidade. A culminância das ações desenvolvidas no TC é socializada nos Seminários Integradores.

É preciso levar em consideração que os deslocamentos por rios e estradas na região Amazônica e no estado do Pará não é uma tarefa fácil de ser cumprida, e, embora os municípios envolvidos estejam na mesma região, a logística que envolve o TC é bem árdua tanto para os educadores, quanto para os educandos que acolhem os educadores em suas comunidades.

Alguns trechos do Projeto Político Pedagógico do Curso merecem destaque nesse documento, pois são tratados como princípios da formação e, a nosso ver, vem apresentando elementos para análises tanto positivas como contraditórias no curso.

É necessário pensarmos uma proposta de um curso que forme o Educador do Ensino Fundamental e Médio, aliando, nesta formação, os processos de docência, gestão, de pesquisa e de intervenção. Isto exigirá um repensar dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, das metodologias e dos objetivos dos cursos até então em funcionamento (UFPA, 2009, p. 17).

O projeto do curso prevê uma formação e a transformação da forma como a universidade ensinava e que até aquele momento não eram práticas adotadas. Essa questão fundamenta as várias dificuldades no processo de implementação do curso. Outra inquietação é a descrição que apresenta que o “objetivo não é fixar os jovens no campo, mas lhes dar opção. O desafio é mantê-los com alternativas para os problemas encontrados (trabalho; convivência; formação profissional, esgotamento dos recursos naturais)” (UFPA, 2009, p. 17).

Apesar de não ser o objetivo geral, formar as populações que vivem e moram no campo é fundamental para a regulamentação da Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que o curso destina-se, prioritariamente, às populações que vivem e trabalham no campo. Dessa forma, na

[r]elação Escola/Comunidade: Escola e comunidade são tempos/espaços para construção e avaliação de saberes. Buscar 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 ↔ popular). Não para substituir formas anteriores, mas para transformá-las (UFPA, 2009, p. 17).

Esse é o principal elemento que os egressos do curso precisam compreender com a relação teoria e prática e a inserção dos estudantes nas escolas do campo: a possibilidade de transformar escolas rurais em Escolas do Campo.

Desde 2011, quando iniciou a primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo no Campus Universitário de Abaetetuba, muitas experiências foram acumuladas a partir das superações das dificuldades impostas pelo movimento das ações inerentes ao curso. Novas realidades políticas e sociais se apresentaram nesse percurso histórico, assim como novas legislações educacionais têm se apresentado, exigindo, assim, um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Embora o PPC em vigência seja o de 2016-2019, o que foi analisado aqui é o que deu origem ao curso e sustentou a formação dos egressos que fizeram parte da pesquisa.

O projeto do curso contempla três áreas do conhecimento, a saber: Ciências Naturais, Linguagem: Códigos e suas Tecnologias e Matemática, com duração de quatro anos, distribuídos em oito semestres letivos, com carga horária de 3.400 horas. Inicialmente, essas atividades formativas foram previstas para acontecer no Campus Universitário de Abaetetuba e no Centro Educacional de Ensino Básico Otto Gomes de Lima, na cidade de Moju - PA.

A carga horária do curso é distribuída em três núcleos de formação:

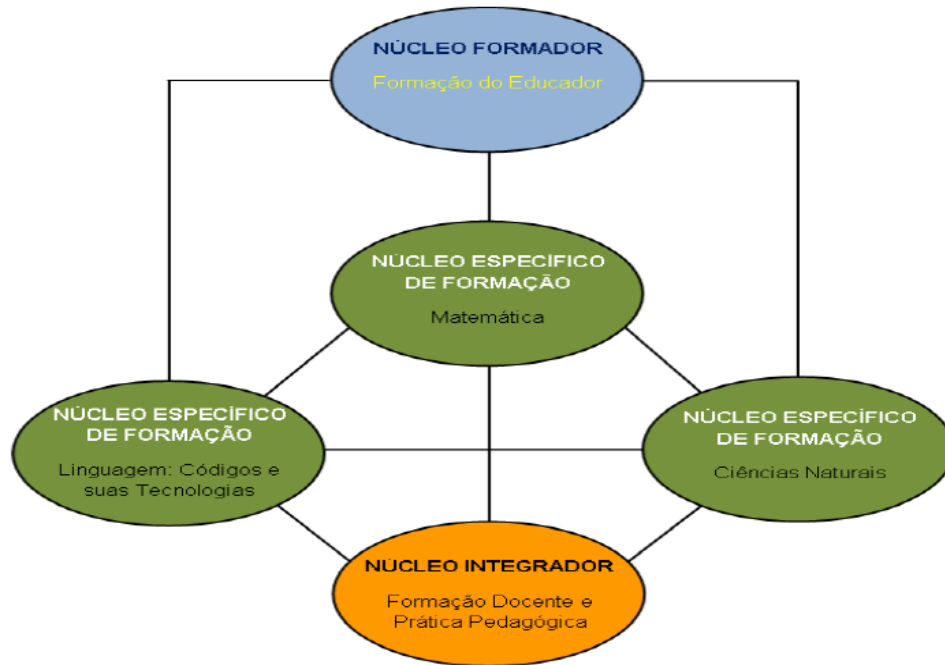
I - Núcleo Formador, intitulado de Formação do Educador, com uma carga horária de 884h/a. Esse núcleo tem como objetivo proporcionar ao graduando subsídios para a construção da formação intelectual, visando à reafirmação da identidade cultural, articulando aspectos da docência, memória e práticas educativas na educação do campo como principais elementos da formação do educador/licenciado.

II - Núcleo Específico, com 1360h/a, que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para a atuação nas áreas do conhecimento a qual o educando está cursando.

III - Núcleo Integrador, com 884 h/a: atividades de TU e TC, sendo assim, distribuídos: 408 h/a de Práticas Pedagógicas, 408 h/a de Estágio Docente e 68 h/a de TCC a ser desenvolvido de forma multidisciplinar.

Além desses três núcleos, há ainda as atividades complementares (272h), que serão constituídas de atividades complementares curriculares e extracurriculares, as quais poderão ser desenvolvidas na dinâmica do TU e TC. Tais atividades se constituem de cunho acadêmico-científico-cultural que se articule com a proposta do curso. Essa dinâmica curricular do curso é apresentada em um organograma a seguir que mostra, por meio dos núcleos, onde os educandos estão em formação específica e em formação integrada.

Figura 7: Representação gráfica da organização curricular



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

O desenho curricular aponta para três núcleos de formação específicos por área de conhecimento, porém, na execução do projeto, constatou-se que somente para a primeira turma foram ofertadas três áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e Ciências Naturais. Nos anos seguintes, com a saída de alguns professores para o doutorado, foi possível ofertar somente Ciências da Natureza. E somente a partir de 2016 é que o curso ofertou outra área do conhecimento que foi a de Ciências Humanas e Sociais.

Esses núcleos de formação, vale ressaltar, não são estanques, mas são complementares e se inter cruzam na ação curricular na formação global do educador, uma formação *omninlateral* para que esse possa assumir suas atividades educacionais seja na docência, na gestão dos processos educacionais ou na gestão comunitária. A partir disso, pretende-se que ele seja mais capaz de influenciar na transformação da forma escolar, para uma escola que responda as necessidades dos povos do campo.

A tarefa social que está posta ao curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades que organizam sua vida em torno dos processos de trabalho/produção camponesa (CARDART, 2011, p. 101).

O desafio frente à tarefa social do curso de Licenciatura em Educação do Campo está posto, e, na realidade de Abaetetuba, o desafio aumenta, devido às múltiplas territorialidades que constituem esse município. A proposta é que essa licenciatura forme educadores numa perspectiva orgânica a essa realidade e dos educandos.

Nessa perspectiva, os três núcleos formadores se complementam e se entrecruzam, como já mencionado. O Núcleo de Formação do Educador, com a sua dimensão pedagógica, é aquele que proporciona a articulação dos aspectos da docência, memória e práticas educativas na educação do campo como principais elementos da formação do educador/licenciado. Essas atividades apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 6: Atividades curriculares do núcleo formador

NÚCLEO	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO FORMADOR	TEORIA PEDAGÓGICA	- História da Educação do Campo	68
		- Filosofia da Educação	68
		-Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68
		- Sociologia do Desenvolvimento do Campo -	68
		Linguagem e Comunicação do Campo	68
		- Língua Estrangeira	68
		- Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável	68
		- Didática e Formação Docente	68
		- LIBRAS	68
		-Introdução à Informática	68
		- Política e Legislação da Educação do Campo	68
		- Organização e Gestão da Produção no Campo	68
		- Metodologia do Trabalho Científico	68
TOTAL DO NÚCLEO			884

Fonte: PPC (2009, p. 42)

No caso da licenciatura aqui pesquisada, esse núcleo teve também outra função, que foi a de propedêutica para os educandos que chegavam ao curso sem saber do que se tratava realmente. Alguns desses educandos haviam feito a inscrição no curso, pois entendiam que era para se preparar para dar aula no campo e nada mais, ou mesmo haviam sido atraídos pela área do conhecimento achando que a essência do curso seria a própria área. Somente com o desenvolvimento do curso e, principalmente, com as atividades do núcleo formador, sobretudo aquelas atividades que pensam o campo, é que esses educandos iam entendendo o curso nos seus princípios políticos e pedagógicos.

Quanto à fundamentação legal do curso, o projeto está amparado em uma ampla legislação nacional voltada para a educação e para a Educação do Campo, como aponta o quadro a seguir.

Quadro 7: Legislação que ampara o curso

Leis	Disposição
Lei n 9.394/96– Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios
Parecer CNE/CEB 36/2001	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Resolução CNE/CEB 1/2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
CNE/CP 009/2001	Diretrizes Curriculares nacionais para Formação de professores da Educação Básica
CEB/CNE no Parecer nº 1/2006	Expõe motivos e aprova <i>os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância</i> dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

Fonte: PPC (2009). Acervo do pesquisador, 2018

Se é importante conhecer a legislação que ampara o curso, pois é através dela que se reconhece a expressão da política pública em vigor, torna-se um imperativo conhecer qual o entendimento de campo que permeia o PPC, pois é o campo e seus sujeitos a motivação da existência do curso em licenciatura do campo. Nesse contexto, o PPC aponta uma realidade complexa, contraditória, onde limites e possibilidades se inter cruzam para os sujeitos que vivem no campo.

O campo, nos dias atuais, não é apenas fonte de produção de alimento e fonte alternativa de geração de emprego, ele se constitui no século XXI, fonte de geração de riqueza e fonte alternativa de produção de energia. A elaboração do biocombustível e o avanço do etanol põem no limite, mesmo com agricultura familiar, formas tradicionais de existência. Pois o avanço cada vez acelerado da indústria de alimento, do crescimento do agronegócio e da sustentabilidade do planeta, nos coloca, no dilema efetivo das possibilidades de crescimento econômico de um lado, mas de outro, no fim das formas tradicionais de produção e existência de culturas milenares (PPC, 2009, p. 10).

Essa posição nos revela que o PPC está em consonância com as necessidades de uma formação de educadores que tenham o entendimento da totalidade que envolve os seus processos educativos. No campo da Amazônia, exige-se muito mais esse entendimento devido às suas peculiaridades, multifacetadas pelos diferentes povos que habitam essa região e múltiplos

territórios, assim como a complexidade das realidades sócio-políticas-educacionais que são envolvidos pelo avanço do capital na região.

No que concerne às peculiaridades inerentes ao campo produtivo, a Amazônia apresenta uma estrutura muito peculiar, com elevado grau de complexidade, muito diferente de outras regiões do país, uma vez que convivem em um mesmo espaço, de forma contraditória e conflitual, economias extrativistas tradicionais com processos de trabalho de tecnologias simples, e atividades industriais e grandes empreendimentos que usam modernas tecnologias. Toda essa complexidade se materializa de forma muito diversa, em que por um lado, temos a existência do agronegócio, com a soja em franca expansão em direção a floresta; as grandes fazendas que praticam a pecuária extensiva na criação de bovinos e bubalinos; a exploração madeireira do Mogno, Angelim, Ipê, Cupaúba, Maçaramduba, Andiroba, etc.; e as atividades de garimpo do ouro e diamante (HAGE, 2006, p. 152).

Formar educador 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, elementos que irão pautar as ações de ensino e aprendizagem para além da legislação aqui apresentada. No entanto, esse entendimento deve estar alinhado ao Movimento da Educação do Campo, a seus princípios e sempre “[...] atento às relações campo-cidade que na realidade se inserem e se articulam na mesma lógica do capitalismo globalizado” (PPC, 2009, p. 18).

A alternância é outro importante elemento do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Ela é um elemento estruturante da formação nesse curso, pois é através dela que é garantida a permanência dos sujeitos do campo os quais, em linha geral, moram distantes dos *campi*. Além disso, é ela que garante no currículo a formação integral dos sujeitos do campo, onde a realidade em que eles vivem e reproduzem suas vidas é matéria prima e central na concepção desses educadores na perspectiva da transformação da própria realidade.

Essa estratégia pedagógica nasce na experiência da Pedagogia da Alternância (com origem na França, em 1937) que teve como objetivo exatamente romper com a falta de escola de qualidade que o Estado impunha aos filhos dos agricultores. Isso fez com que eles, organizados em movimentos e com apoio dos sindicatos, das lideranças locais e as Igreja, buscassem construir uma escola que rompesse com aquela urbanocêntrica, que não era para eles. Assim, construíram uma escola com um currículo capaz de formar os sujeitos do campo para o campo, a partir dos conteúdos, construindo, então, uma alternativa de escola e educação para os jovens do campo, sem ser necessário sair do seu meio (FARIAS, 2019, p. 113-114).

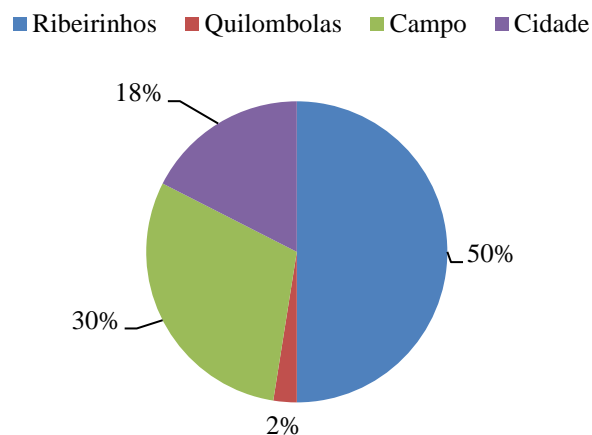
Na Alternância, é possível formar um educando orgânico à sua realidade, integral e sem a dicotomia teoria e prática. Isso é possível pela organização do tempo escola no qual ele, ao adquirir os conhecimentos historicamente acumulados, sistematiza esses conhecimentos com os conhecimentos e saberes. Em outro momento, TC, o educando aplica os conhecimentos que foram sistematizados no tempo escola, na realidade da comunidade, onde a teoria e prática se encontram para a formação do sujeito integral e comprometido com sua realidade.

3.4 Perfil dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba – PA

No intuito de nos aproximarmos dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba-PA, lançamos a primeira etapa da pesquisa e conseguimos alcançar 40 egressos. Nosso primeiro questionamento foi em relação à identidade desses sujeitos, ou seja, como eles se reconhecem e em que território atuam.

Dos 40 egressos que responderam o questionário, 50% se reconhecem como sujeitos ribeirinhos e 30% do campo. Entende-se aqui sujeitos do campo aqueles que não moram nas ilhas, mas sim em vicinais, ramais e estradas. Somados esses dois indicadores aos quilombolas, atingimos, nessa pesquisa, 82% de egressos que não são da cidade e nem se identificam com ela.

Gráfico 2: Território de identificação dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba – PA

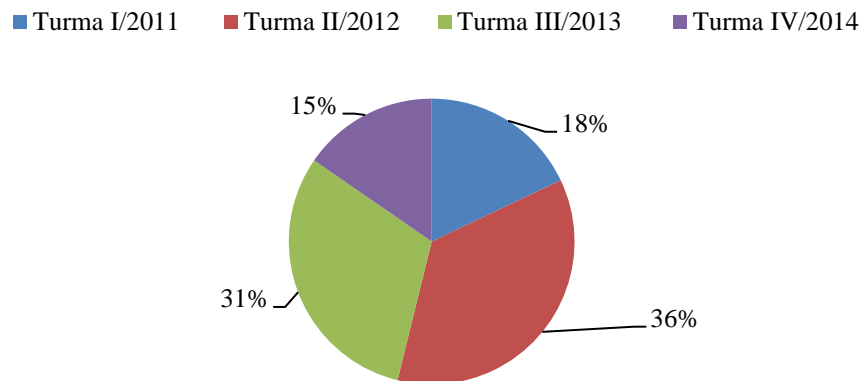


Fonte: Questionário Socioeconômico, 2019

Diante do percentual de 80% dos egressos identificados como do campo, quilombolas e ribeirinhos, logo, não moradores e nem vinculados à vida na cidade, entende-se que esse curso está alcançando os seus objetivos, sobretudo o de proporcionar aos sujeitos que vivem no campo o acesso à educação superior, historicamente lhes negado.

O próximo gráfico trata do percentual dos egressos por turma e ano que respondeu ao questionário. Esse levantamento tem uma importância no estudo pelo fato de que em cada turma, as condições políticas, materiais e pedagógicas foram diferenciadas, o que refletiu algumas contradições no desenvolvimento do curso nas quatro turmas pesquisadas.

Gráfico 3: Egressos por turmas que responderam ao Questionário Socioeconômico



Fonte: Questionário Socioeconômico, 2019

O gráfico apresenta que a maioria dos egressos que respondeu ao Questionário Socioeconômico – 36% – pertence à segunda turma, a de 2012. É importante ressaltar que essa turma foi a que não teve financiamento e cujo processo seletivo foi pela nota do Enem, ao contrário das demais turmas, que adotaram a forma de ingresso anunciada pelo PPC.

Percebe-se, ainda, no gráfico, que a turma do ano de 2013 foi a segunda que mais participou com as respostas ao questionário, o que representa 31%. O penúltimo lugar ficou com a turma de 2011, com 18%, e em último lugar a turma de 2014, que representa 15% do total de 40 questionários respondidos.

A seguir as fotografias das turmas revelam o perfil dos egressos quanto ao gênero. A maioria é mulher, perfazendo um total de 67% dos egressos, e 37% são homens. Esse levantamento é apenas para detectar as possíveis possibilidades de acesso para trabalhadoras e mães camponesas,

uma vez que, diferente de outras universidades que têm o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no curso de Abaetetuba não existe a ciranda infantil, local que dá apoio às estudantes mães que podem deixar as crianças nesses espaços sob os cuidados de profissionais da educação e de estagiários.

Mesmo com a ausência da Ciranda, as mulheres estão em maioria. Esse dado provoca a reflexão de que o curso em pauta está cumprindo uma função social importante: dar acesso à educação superior às mulheres camponesas, que, historicamente, no Brasil, sempre tiveram dificuldade para alcançar esse nível de escolaridade. Por outro lado, também pode estar reforçando uma tendência nos cursos de educação superior brasileiros ligados ao magistério: a presença mais significativa das mulheres do que dos homens.

Fotografia 16: Mosaico com a fotografia das turmas pesquisadas. Turmas 2011 e 2012



Fonte: Acervo particular dos egressos, 2019

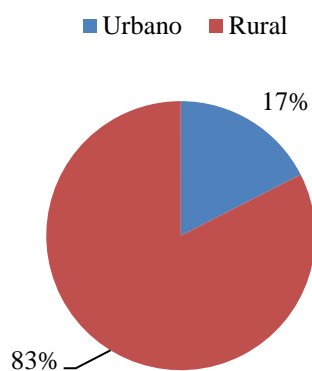
Fotografia 17: Mosaico com a Fotografia das turmas pesquisadas. Turmas 2013 e 2014



Fonte: Acervo dos egressos, 2019

Esses egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba-PA são, em sua maioria, moradores das áreas rurais; e depois de formados 83% deles responderam que continuam residindo no campo, de acordo como gráfico abaixo. Esses números revelam que a Licenciatura em Educação do Campo realmente está voltada para os sujeitos do campo e fortalecem a identidade com o seu território, como detectado já em outra análise anterior.

Gráfico 4: Residência dos egressos



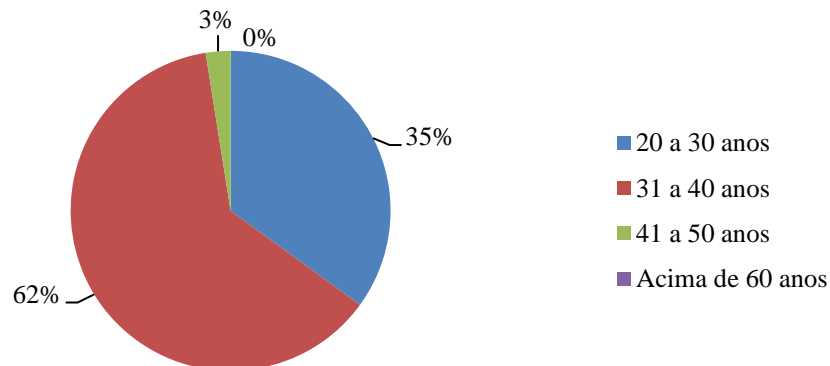
Fonte: Questionário Socioeconômico, 2019

Diante do exposto, entende-se que se em algum momento por determinadas circunstâncias o curso teve seu ingresso pelo Enem, como foi o caso de 2012, podendo se inscrever pessoas que não eram e nem tinham relação com o campo, essa realidade não chegou a comprometer os objetivos do curso, pois na amostragem somente 17% tem residência na zona urbana.

O Gráfico 05, a seguir, que trata da faixa etária dos egressos, apresenta que 62% dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ou seja, a maioria dos estudantes, está na faixa etária de 31 a 40 anos, o que indica que são estudantes que não tiveram a possibilidade de cursar a educação superior dentro da faixa etária para a graduação (entre 16 a 24 anos).

Essa realidade demonstra o quanto a Licenciatura em Educação do Campo está cumprindo com sua função de inclusão dos sujeitos do campo no curso superior, pois devido às dificuldades de acesso à escolarização, aqueles que conseguem terminar o ensino médio, geralmente já tem uma idade maior em relação aos estudantes das cidades.

Gráfico 5: Faixa Etária dos egressos



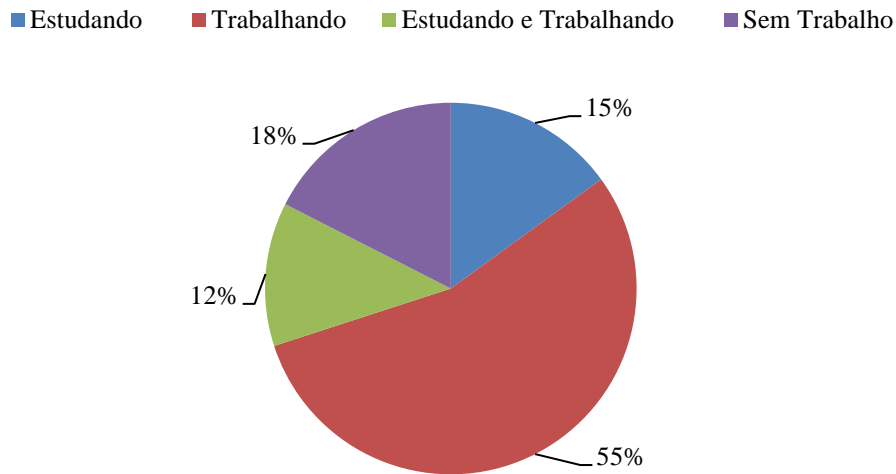
Fonte: Questionário Socioeconômico, 2019

No entanto, se levarmos em consideração as dificuldades de o sujeito do campo ter acesso à educação, principalmente à superior, há de se considerar bastante expressivo o percentual de 35% de egressos na faixa etária de 20 a 30 anos. Isso demonstra que o curso está incluindo os jovens desses territórios, bem como o acesso (mesmo que pequeno) de 3% dos adultos na faixa etária entre 41 a 50 anos.

O gráfico 6, a seguir, que trata da relação dos egressos com o trabalho, mostra que 55% deles estão trabalhando e 18% estão sem trabalhar, percentuais relativamente altos ao se considerar a faixa etária desses egressos. Essa contradição tem incentivado os egressos a darem continuidade

aos estudos, pois 15% disseram que estão estudando e 12% estudam e trabalham. Isso, consequentemente, repercute no número de acesso desses egressos à pós-graduação, o que será tratado mais adiante.

Gráfico 6: Relação dos egressos com o trabalho

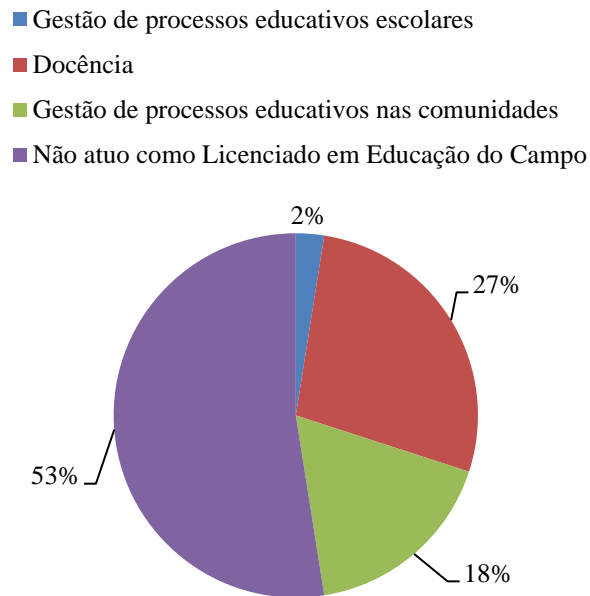


Fonte: Questionário Socioeconômico, 2019

A constatação de que a maioria dos egressos está trabalhando, em primeiro momento, encheu-nos de esperança que estivessem nas escolas de educação básica da região das ilhas, conforme sua formação. No entanto, quando questionados em quais dimensões de atuação da Licenciatura estariam nas escolas, constatamos que a maioria não atua como Licenciado em Educação do Campo; e os que atuam estão em sala de aula na educação infantil, ensino fundamental I ou EJA.

É sobre a atuação profissional dos egressos que o gráfico 7, na sequência, irá tratar. Nele, ratifica-se que a maioria dos egressos – 53% – está trabalhando fora de sua formação, tal como já argumentado anteriormente. Os que estão atuando como licenciados em Educação do Campo são 27% na docência, 18% na gestão dos processos comunitários e 2% na gestão dos processos educativos escolares.

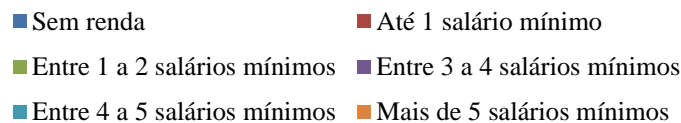
Gráfico 6: Atuação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba UFPA-PA



Fonte: Dos Santos (2019). Acervo do pesquisador

O curso superior tem sido entendido pela população em questão como uma oportunidade para se ingressar mais facilmente no mundo do trabalho, bem como a possibilidade de ampliar os rendimentos da família a partir de um salário mais digno. É sobre a faixa salarial dos egressos que o gráfico 8, a seguir, irá tratar.

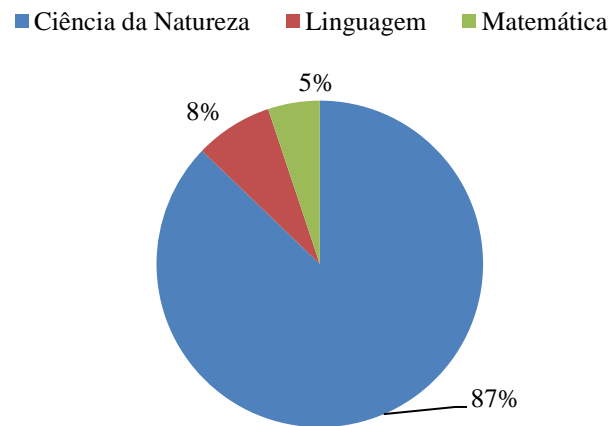
Gráfico 7: Faixa salarial dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Abaetetuba UFPA – PA



Fonte: Dos Santos (2019). Acervo do pesquisador

Percebe-se que a formação ainda não impactou em melhoria de renda desses egressos, pois em sua maioria estão na faixa de “Sem renda” 30% e entre 1 a 2 salários mínimos 30%, uma constatação ratificada pelo fato de que se levarmos em consideração o ano da primeira turma analisada, que é a de 2011, em 2019 já são 05 anos de formada. Essa realidade justifica uma nova categoria de análise não prevista no planejamento da pesquisa, mas que no Materialismo Histórico-Dialético tem relevância por emergir da realidade do campo investigado (FRIGOTTO, 2008): o estudo com os egressos que se encontram na pós-graduação *stricto sensu*, o qual será apresentado no próximo capítulo desta tese.

Gráfico 8: Área de Habilitação dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Abaetetuba UFPA – PA



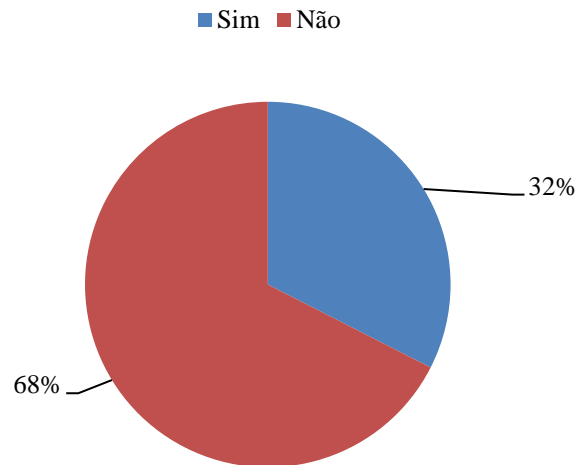
Fonte: Dos Santos (2019). Acervo do pesquisador

No Estado do Pará, há uma necessidade, conforme apontou Brito (2013) de professores para as disciplinas da área de Ciência da Natureza: Física, Química, Biologia. Esses estudantes estão habilitados exatamente para atuar nessa área de conhecimento, conforme aponta o gráfico 9 com 87% de egressos habilitados na área de Ciências da Natureza.

No entanto, há uma cultura local de precarização de contratos de trabalho ao invés de abertura de concurso público para ocupação dessas vagas na educação do estado do Pará. Essa é uma das demandas dos egressos juntamente com os sujeitos coletivos organizados de pressionar o poder público para abertura de concurso público, como já vem acontecendo em outros municípios do Pará, entre eles o de Marabá.

No gráfico 10, a seguir, será analisada a participação dos egressos nos Movimentos Sociais e/ou Sindicatos. Sendo essa licenciatura uma demanda dos Movimentos Sociais do campo, e sendo estes grandes parceiros pedagógicos desse curso, há de se esperar uma grande participação dos egressos na organização dos movimentos, sindicatos e outras formas de organização social.

Gráfico 9: Pertence a algum Movimento Social/ Sindical



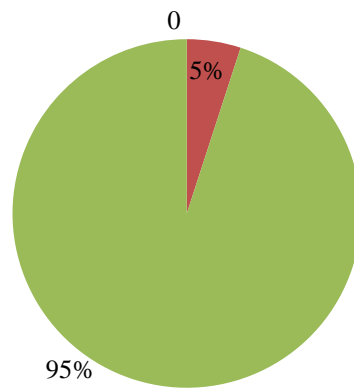
Fonte: Dos Santos (2019). Acervo do pesquisador

O gráfico acima revela que 68% dos egressos estão envolvidos em Movimentos Sociais/Sindicais. Esse engajamento nos Movimentos Sociais é relativamente alto quando comparado ao de outros cursos de LEdoCs, o que pode suscitar um questionamento sobre a qualidade dessa participação. No entanto, há de se ressaltar que das 72 ilhas do município de Abaetetuba, uma é território quilombola e as demais são Projetos de Assentamento Extrativistas (PAE), o que exige dos sujeitos locais um forte engajamento e organização social. Eles devem ser protagonistas nas ilhas da mesma forma como a igreja católica o é em uma incisiva atuação social, o que remete a um outro entendimento do percentual apresentado.

Ao longo deste capítulo, foram apontadas várias dificuldades na implementação do curso, como a inserção dos egressos no trabalho a partir de sua formação ou na sua área de atuação. Mesmo com essa realidade, ao solicitarmos uma avaliação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba-PA, os egressos o avaliaram positivamente, como evidenciado no gráfico a seguir.

Gráfico 10: Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

- Péssima, não consegui relacionar com a realidade a que pertença.
- Regular, ficaram algumas lacunas, principalmente no tocante à docência.
- Boa, tenho outro olhar sobre a realidade consegui entender os conteúdos .
- Excelente, consigo trazer para minha realidade tudo que estudei, sou atuante como Licenciado (a) em Educação do Campo.



Fonte: Dos Santos (2019). Acervo do pesquisador

Conforme o gráfico acima, o curso não é visto pelos egressos como de excelência, o que já poderia ser esperado diante das dificuldades apresentadas, sobretudo nos anos iniciais da sua implementação. Ademais, somente 5% dos entrevistados disseram que o curso é regular, tendo em vista algumas lacunas, principalmente no tocante à docência. A maioria dos entrevistados – 95% – o avaliam como um curso bom, o que se deve, principalmente, por ele proporcionar um olhar sobre a totalidade da realidade.

Diante do exposto até o momento, nota-se, com o perfil socioeconômico dos estudantes do curso de licenciatura em questão, que eles vivem e trabalham no campo, não estão trabalhando na sua área de formação, pertencem aos Movimentos Sociais/Sindicais e estão na faixa etária bem acima da esperada para os estudantes de graduação no Brasil. Além disso, os estudantes avaliam positivamente o curso, o que faz entender que as contradições encontradas no desenvolvimento dele têm colocado o curso o tempo todo em movimento.

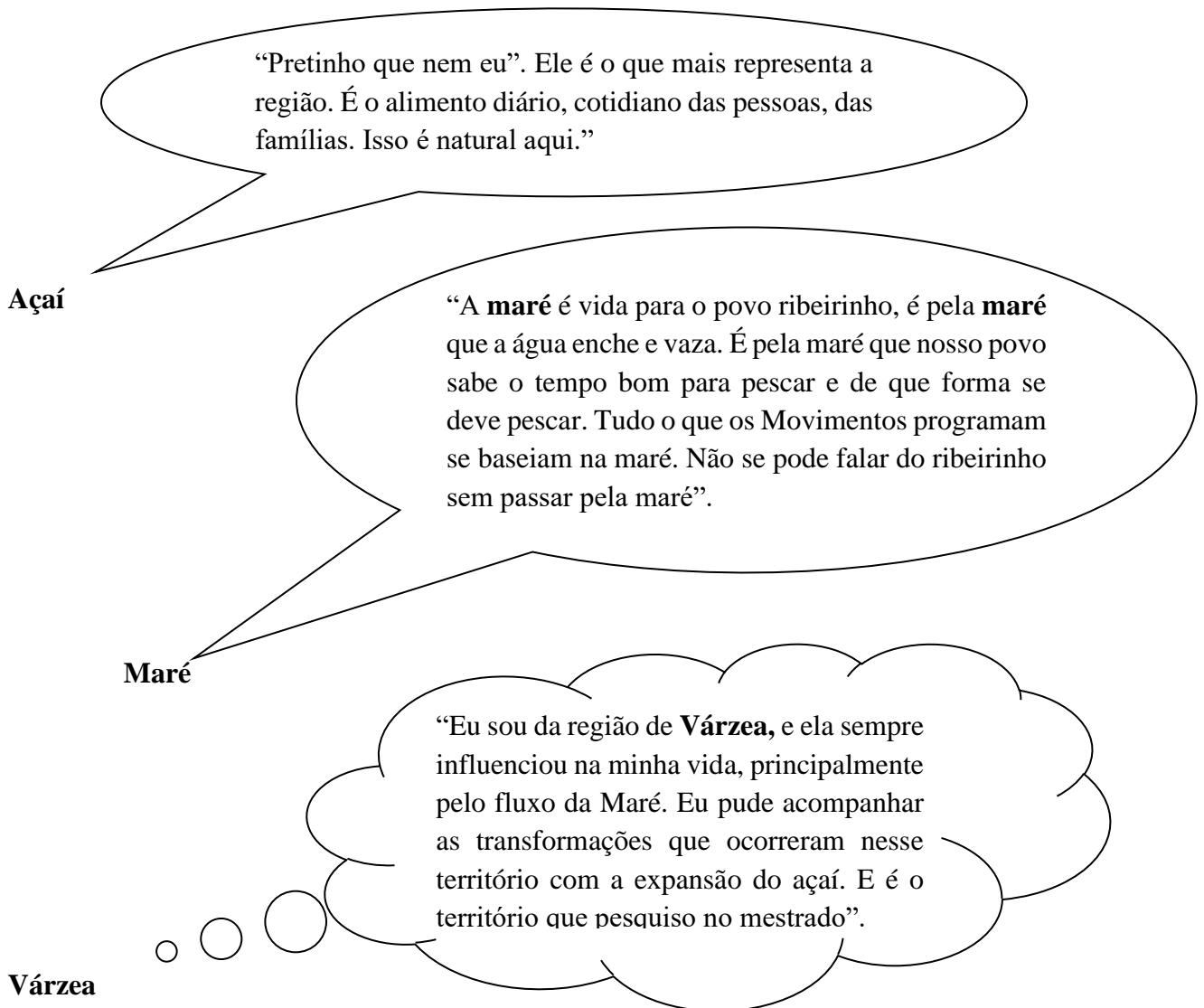
CAPÍTULO IV

Por mais que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica e 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 concreta 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).

CAPÍTULO IV

4. OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO RIBEIRINHO DA AMAZÔNIA PARAENSE: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS DE ABAETETUBA

A fase da pesquisa de campo se deu em 2018 e 2019 e permitiu uma vivência e convivência intensa no cotidiano dos protagonistas deste estudo, algo necessário para o desenvolvimento de uma confiança mútua que levasse aos resultados que aqui serão apresentados. Para efeito de sigilo dos seus nomes, lhes foi solicitado que escolhessem um codinome, o qual deveria ter um significado na relação deles com o território ribeirinho. A seguir, apresenta-se as justificativas das escolhas.



Pontes

“Eu diria **Pontes**. Para além de passagens, elas comportam momentos de conversas, debates e aprendizados. É muito comum as falas: ‘bora para a cabeceira da ponte, jogar conversa fora?’.”

Terra

“É generosa com todos, dá alimento e sustento, também é entendida como casa, coração, morada.”

Rio

“O **rio** faz parte da nossa cultura e identidade ribeirinha. É onde pescamos, trabalhamos, por onde nos deslocamos, enfim, onde ocorre grande parte da nossa vivência.”

Boto

“Desde minha infância trabalhei como pescador, e o **boto** é um elemento fundamental nesse tipo de trabalho, pois não podemos fazer barulho senão ele come os peixes e rasga a rede.”

Banzeiro

“Ele é forte, agitado e vagarosamente se prolonga sem grandes perdedores ou ganhadores.”

“Alimento essencial na vida do ribeirinho.”

Peixe

“Esse instrumento de trabalho do apanhador de açai é fundamental. Com a palha do açai ele faz uma espécie de rodilha que põe nos pés para escalar o açazeiro.”

Peconha

“Por ser um elemento importante na vida dos ribeirinhos, usada para os deslocamentos no território em pequenas distancias ou para pescar.”

Canoa

“Por ser uma matéria-prima retirada da palmeira em que sempre tive contato fazendo trabalhos artesanais, como brinquedos, que hoje representa patrimônio cultural de Abaetetuba. Saudade dessa época, família toda sentada em cima de própria palmeira (que já tinha dado fruto e agora derruba). E fazendo o trabalho que manteve minha família.”

Miriti

Essa descrição dos codinomes escolhidos pelos próprios egressos mostra o quanto o território ribeirinho constitui suas identidades, tem como elemento constitutivo (como em outros capítulos defendido) a relação deles com natureza e o trabalho, é o que mostra a maioria dos codinomes.

É nessa centralidade da vida ribeirinha que o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem se constituído em Abaetetuba de forma dialética, ou seja, nada está concluído e tudo se transforma pelo movimento da história na realidade concreta. Logo, o curso, ao longo da sua história, tem se firmando a partir das contradições e superações, o que faz com que corresponda ao currículo coletivamente prescrito (SACRISTÁN, 2000) pelo PPC dele, em algumas particularidades, e afastar-se dele em outras.

Neste capítulo, serão apresentados os desafios e potencialidades do curso gerado pelo projeto político-pedagógico em ação. No primeiro momento, discorreremos sobre as contradições inerentes ao movimento do curso na sua realidade, as quais foram sendo desveladas na fala dos egressos das 04 (quatro) primeiras turmas da Licenciatura em Educação do Campo no campus de Abaetetuba. Em outra seção, abordaremos a atuação dos egressos nos territórios ribeirinhos no contexto das dimensões formativas da Licenciatura em Educação do Campo, em suas práticas na docência e na gestão dos processos educativos escolares, assim como na gestão dos processos comunitários. Por último, apresentamos uma grande potencialidade que tem se efetivado no curso: a formação de um quadro de intelectuais orgânicos na luta e resistência do território ribeirinho.

4.1 As contradições do curso a partir da fala dos egressos

A experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba foi marcada por muita dificuldade nas primeiras três turmas (2011, 2012, 2013), quando da implantação do curso. Todavia, os empecilhos – em geral, no âmbito da logística, assim como no entendimento (por parte dos professores) dos princípios e elementos que movimentam e constituem o currículo do curso –, serviram de base para que fosse desenhado o caminho a se seguir.

Os ingressantes da primeira turma (2011), especificamente, tinham dificuldade no que tange à compreensão do próprio curso escolhido. Além de ser uma novidade, o fato de ter sido anunciado com ênfase nas áreas do conhecimento, causava estranheza.

De início, eu não tinha interesse pela expressão Educação do Campo; eu tinha apresso pelas Ciências Naturais. Quando já selecionado no curso que eu comecei a me apaixonar pelas temáticas que iam além das ciências da natureza. Gostei do campo social e a trajetória de luta construída pelo curso (RIO, 2018).

Na fala do egresso percebe-se que a área do conhecimento foi o que lhe chamou a atenção, pois sua expectativa era a formação nessa área e não na Educação do Campo. O interesse pela temática Educação do Campo só vai acontecer à medida que o curso avança. E o mesmo acontece neste relato: “[e]u já atuava como professor, mas não possuía nível superior. Quando surgiu a oportunidade, eu não pensei duas vezes, mesmo sem saber exatamente do que se tratava o curso. Quando eu o conheci eu me apaixonei e soube que realmente queria fazer” (VÁRZEA, 2018).

Nota-se a certificação da escolha após a entrada no curso, mas isso não é a realidade de todos os egressos. Outros já tinham certeza do que o curso representava para eles, mesmo porque, principalmente na primeira turma, houve um processo seletivo especial, com envolvimento dos Movimentos Sociais, que, inclusive, apresentaram os candidatos à coordenação do processo por meio de uma carta.

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, a egressa da turma de 2012, ao ser indagada sobre a motivação que a levou a fazer o curso diz: “[f]ui fazer a Licenciatura por pertencer ao campo e acreditar que poderia de alguma forma contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas do campo e da minha comunidade, principalmente no âmbito da educação” (AÇAÍ, 2018).

Para ela, o compromisso com sua comunidade é a motivação para o ingresso na Licenciatura da Educação do Campo, o que denota seu conhecimento sobre a função social do curso e sobre uma das dimensões de formação dele: a gestão para os processos comunitários.

Curiosamente, em muitos casos foram os próprios educandos que ajudaram os professores a entenderem o curso. As turmas de 2011 e 2012 contavam com professores que, em sua maioria, desconheciam a Licenciatura, o que se repete com a turma de 2013, mesmo chegando os professores do Edital de 2012 do PRONACAMPO.

Eu já tinha uma inserção no movimento social, estava começando na verdade, e o Curso de Educação do Campo me trouxe muitas expectativas. O que estava no meu pensamento [era] que eu ia fazer o curso e depois trazer para minha comunidade o que eu aprendi. Estava com muita expectativa desse curso diferenciado. Tinha que ser diferenciado, pois somos filhos de agricultores, extrativistas e o curso tinha que estar dialogando com essa realidade. Mas o que aconteceu a partir da entrada [foi que] essa expectativa foi diminuindo, pois fomos vendo que não tinha professores adequados para o nosso curso,

vários professores que não se identificavam com nossa realidade e tivemos que ir dando o rumo para esses professores; era “o campo” que ia dizendo para a universidade como a gente queria o curso, a partir das nossas vivências no campo. Tinha o currículo, mas eles não davam conta do currículo, pois foi um currículo montado no diálogo da Universidade com os Movimentos Sociais. E esses professores, principalmente os das disciplinas específicas, que chegavam de outros cursos, não davam conta desse currículo (BANZEIRO, 2019).

Com essa fala, percebe-se que a materialidade do curso vai se dando na contradição e na superação, pois embora a fala aponte que a perspectiva em relação ao curso diminuiu com as primeiras aulas, nota-se, ainda assim, a percepção da potencialidade do curso devido à presença dos movimentos sociais na discussão do currículo, assim como do protagonismo dos educandos. Quando ele diz: “o campo que ia dizendo para a universidade como a gente queria o curso”, fica evidente um processo dialógico no qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Essa presença dos movimentos sociais na elaboração e execução do PPC da Licenciatura em Educação do Campo é defendida por Caldart (2012) e Molina (2012) como estratégia para que os objetivos da licenciatura sejam alcançados. Assim como promover o vínculo da escola com o campo e com a luta dos sujeitos que nele vivem é imprescindível, a presença desses movimentos também o é (MOLINA, 2015).

Havia um movimento interno do curso que buscava agregar às atividades pedagógicas propostas pelos professores que não tinham o conhecimento do currículo e da realidade dos sujeitos do campo um conhecimento da realidade e organização social. Os professores colocavam em prática o currículo como havia sido pensado pela Universidade e Movimentos Sociais, mas dando protagonismo aos estudantes.

Havia sempre uma fala dos professores no sentido de nos lembrar que nós estávamos ali pelos Movimentos Sociais, então nós teríamos que ter um engajamento neles. Eu já tinha um engajamento na Associação da minha comunidade, mas tinha uns que não tinha. O curso, na realidade, nos abriu um leque de conhecimento da realidade. Os professores lembravam que temos que lutar pelos nossos direitos e que a educação é um direito nosso, dos povos do campo. Eles diziam: “você está aqui porque é direito de vocês, ninguém ganhou de ‘mão beijada’”. Quem mora no campo tem direito a essa formação. Isso aqui é fruto de luta”. Esses professores que conheciam o curso mostravam pra nós qual era nosso papel ali no curso e fora dele, na comunidade. Interessante que no início do curso eles faziam cobranças para participarmos da comunidade, nos Movimentos, mas para o fim do curso nós é que já fazíamos cobrança aos professores relacionadas à coordenação do curso, aos professores e à organização geral do curso (CANOA, 2019).

Em suma, os Movimentos Sociais, nesse primeiro momento do curso, foi uma grande referência para todo o coletivo de educadores e educandos, e a potencialidade do curso foi compensando as fragilidades que se apresentavam no percurso, como a falta de conhecimento dos princípios do curso, da metodologia por parte de alguns professores que trabalhavam suas “disciplinas” no formato tradicional e sem abrir-se aos novos paradigmas que se apresentavam etc. Tal realidade é apontada na entrevista quando perguntamos sobre como a mística era trabalhada no curso.

Quando nós chegamos no curso, até começamos a fazer a mística, fizemos ainda alguns períodos no curso. Só que tinha aquela questão... que tinha alguns professores que não se identificavam e fazia aquilo como uma palhaçada. Eles diziam: “pra que mística? Só para atrasar a aula? Vocês são do X-Men?” Tinha assim ainda essa questão e que a gente sentia um preconceito. Como era um curso novo a Educação do Campo, era o primeiro ano, a gente sentia tanto esse preconceito por parte de alguns professores como dos alunos de outros cursos que estavam ali... mas o que mais nos doía mesmo era o preconceito dos professores. (BANZEIRO, 2019).

A mística está nas religiões, nos encontros de grupos, nos movimentos políticos e sociais, logo precisa ter um lugar importante no currículo desse curso. Ela era uma realidade dos educandos vindos dos Movimentos Sociais, logo estes tinham a iniciativa de organizá-la. Todavia, o professor, na sua fragilidade contextual, desrespeitava esse elemento didático importante na formação dos sujeitos.

Longe de ser um momento “para atrapalhar o andamento da aula”, como dizia o professor, a mística manifesta, através da arte, do canto, da dança, da poesia e da plasticidade, todo o seu poder transformador e encorajador para aqueles e aquelas que lutam, sonham e buscam motivações para a caminhada.

A mística na militância é como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais. Descubrem as potencialidades das mudanças adormecidas nos contextos sociopolíticos e desvendam, na penumbra dos processos, possibilidades de agregar elementos diferenciadores que impulsionam as mudanças sociais (BOGO, 2012, p. 475).

Entendida assim a mística, ela é importantíssima para a formação dos educadores do campo, pois alimenta os sonhos e as esperanças, o que é importante para se manter a crença na transformação das realidades de exclusão que vivem os sujeitos do campo. E esse entendimento já

estava entre alguns professores da primeira turma, de 2011, e se consolida nas turmas pós 2013. Prova disso é que Banzeiro (2013) afirma: “[h]oje não, quando a gente chega no campus vê que a Educação do Campo é diferente, os professores são interessados por ela, sabem defender ela, explicar o que que é a Educação do Campo.” E houve, ainda, um registro fotográfico da abertura do VII Seminário Integrador da Licenciatura em Educação do Campo e II Seminário de Agroecologia, realizado de 23 a 25 de maio de 2018, que segue essa coerência.

Fotografia 18: Grade de fotos da mística de abertura do VII Seminário Integrador da Licenciatura em Educação do Campo e II Seminário de Agroecologia



Fonte: Dos Santos (Acervo de Pesquisa, 2018)

O quadro de fotografia apresenta quatro momentos da mística inicial dos seminários. No primeiro momento, ocorre a caminhada que saiu do auditório acompanhada de música tendo à frente um egresso da licenciatura que toca o violão indo até uma área livre do campus para fazer

outra fase da mística. Já na segunda fotografia, é o momento em que todos em um grande círculo, continuam a cantar músicas que falam de lutas, resistência e vida.

No terceiro momento, enquanto os participantes continuavam a cantar, foi plantada uma árvore de miriti pelo casal Zelídio e Nilda Vasconcelos, que acolhe em seu sítio os educandos para práticas de agroecologia e socializa seus saberes. E por último, há a fotografia do momento em que os participantes (educadores, egressos, educandos e comunidade em geral) puderam apresentar os elementos que constitui a sua realidade e sua produção, bem como as “palavras de ordem” escritas e cheias de resistência e esperança que foram colocadas em torno da árvore plantada (a esperança).

O Tempo Comunidade (TC) é outro elemento importante para a formação do educador do campo, no entanto, nas primeiras turmas, havia uma dificuldade em entender o que seria isso e como ele deveria ser desenvolvido. Às vezes, era até confundido com o período de estágio.

Uma vez nós fomos cobrar... E o Tempo Comunidade? O que é? Nós queríamos entender na metodologia do curso o que era o Tempo Comunidade. E o professor nos respondeu: “o tempo comunidade vocês já fazem, porque vocês estão lá...!” Muitos alunos já trabalhavam, outros eram do SINTEPP³² nos seus municípios. Tinha professores sim que ainda não tinha curso superior, mas eu não era professora. E eles diziam: “[m]as vocês já vivem o tempo comunidade, pois são professores”. No início, com a fala deles eu pensava que o Tempo Comunidade era o estágio. Na realidade, era feita as duas coisas juntos no início. Depois que fui entender que o estágio era uma coisa e o Tempo Comunidade era outra coisa. E a gente ficava bem perdidos sobre o que seria o Tempo Comunidade. Mas acho que eles aprenderam depois, nas outras turmas de 2012, 2013, 2014... (CANOA, 2019).

Eu queria falar do Tempo Comunidade que nossa turma fez no Ensino Médio, EJA e Fundamental Maior e Menor, e assim foi sendo feito. Mas depois entendi que esse Tempo Comunidade era você voltar para sua comunidade e trabalhar o que você aprendeu na sua comunidade, isso que é o certo! (BANZEIRO, 2019).

Os egressos, ambos da primeira turma, apresentam a dificuldade que tiveram para entender o que significava o TC. Essa dificuldade pode ter se dado pelo fato de alguns professores não o conhecerem, o que é perceptível na fala que delata a percepção de que ser professor já é fazer o Tempo Comunidade; ou quando o estágio e o TC são colocados como algo a se fazer juntos. O simples fato de nas falas essa ação aparecer como voltada só ao contexto escolar já demonstra desconhecimento sobre o assunto.

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

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. Essa fragilidade vai ao encontro do que Molina (2015) adverte sobre os riscos de dar ênfase no Tempo Comunidade só aos processos formativos que ocorrem no Tempo Universidade.

Os riscos que se têm podido perceber em alguns cursos de Educação Superior ofertados em Alternância para os sujeitos do campo têm se referido ao tipo de prática de Tempo Comunidade que tem se materializado nessas graduações. Este tipo de prática tem reduzido os cursos em Alternância aos processos formativos que ocorrem somente no Tempo Escola, sendo simplesmente ignorado como tempo e espaço de aprendizagem as condições de vida e trabalho no campo durante os períodos do Tempo Comunidade, não havendo intencionalidade de ação e planejamento para participação e realização de atividades individuais e coletivas, nos territórios rurais de origem dos educandos (p. 158).

Diferentes problemas são apontados para a realização do TC. Para a turma de 2012, que não teve financiamento, o problema de estrutura para realizar a etapa do TC é marcante. A turma funcionava no período noturno e parte dos estudantes morava e trabalhava na cidade de Abaetetuba, como aponta o relato a seguir.

A alternância na minha turma não funcionou muito bem, posso até dizer que não teve, não se tinha estrutura suficiente para atender a demanda, além de que a turma foi feita pelo processo seletivo aberto, com isso muitas pessoas não tinham tanta afinidade com o campo e moravam em municípios diferentes; a dificuldade com transporte, alimentação e estadia sempre foram as maiores dificuldades (AÇAI, 2018).

Outra dificuldade para a realização do Tempo Comunidade era própria das turmas ofertadas no período extensivo, pois os educandos embora fossem do campo, das regiões das ilhas, teriam que se desvincular de sua comunidade, já que moravam na cidade para poder cursar a Licenciatura em Educação do Campo. Diante dessa realidade, já na forma como iria acontecer o curso, anunciava que a Alternância teria dificuldade para ser colocada em prática.

Eu ingressei em uma turma regular que me impossibilitou a permanência na comunidade, pois tinha que permanecer a semana toda em outro município. Além disso, por motivo de greve de professores, os últimos dois anos do curso foram direto, com recesso de 15 dias nos meses de julho e janeiro. Isso criou uma grande dificuldade para mim, tanto financeira, pois em alguns períodos não tive bolsa, quanto de afastamento da família e da comunidade. Com isso, perdi muitas discussões que poderiam ser importantes para a minha formação (VARZEA, 2018).

Se a origem do princípio da Alternância está justamente na busca por uma alternativa para que os sujeitos do campo pudessem ter acesso a uma escolarização de qualidade e na própria comunidade, evitando, assim, o deslocamento e a consequente dificuldade de acesso à escola ou universidade, o curso de Licenciatura em Educação do Campo do campus de Abaetetuba parecia ir na contramão disso, principalmente pelo fato de ter turmas no período extensivo.

O TC, ainda assim, acontecia, pois os Seminários Integradores, que têm como objetivo a socialização da produção dos educandos durante o TC, sempre foram realizados. Em 2018, nos dias 23 a 25 de maio, aconteceu o VII Seminário Integrador da Licenciatura em Educação do Campo, juntamente com o II Seminário de Agroecologia, por exemplo.

Na ocasião desse seminário, os educandos participaram de toda a organização, uma vez inseridos nos vários grupos de trabalho, sendo, pois, um momento rico de socialização. Por meio do evento, foram agregados os vários egressos que estão na pós-graduação ou aqueles que de alguma forma estão desenvolvendo trabalhos em suas comunidades e puderam apresentar o resultado de seus trabalhos nas várias mesas, entre os quais os protagonistas desta pesquisa.

Fotografia 19: Quadro de Fotografia do VII SILEC



Fonte: Dos Santos, 2019 (Acervo da Pesquisa)

No quadro de imagens, é possível ver vários momentos desse Seminário Integrador: primeiro uma mesa com a presença do Diretor da FADECAM, o Prof. Dr. Yvens Ely Martins Cordeiro, do Coordenador do Curso Técnico em Agroecologia e Coordenador do Seminário Integrador, o Prof. Dr. Livio Sergio Dias Claudino, e do Diretor Geral do Campus de Abaetetuba, o Prof. Dr. Sebastião Marins Siqueira Cordeiro. Na imagem, é ainda possível ver um panorama da sala, que estava sempre com muitos participantes do Seminário e com a presença dos movimentos sociais e sindicatos. Por fim, nota-se o café compartilhado pelos participantes, com frutas e outros alimentos trazidos de suas comunidades, proporcionando um momento de confraternização.

Com o tema: “Educação e agricultura como insurgências: Saberes do Campo, Agroecologia e os Movimentos Sociais na luta”, o seminário ocorreu em 03 dias com uma vasta programação que expressou o compromisso da Licenciatura da Educação do Campo com a comunidade e a parceria com os movimentos sociais.

A Roda de debates “Múltiplas Perspectivas para o Desenvolvimento para a Amazônia” previa a presença do Ministério Público, Cáritas, Cargill, Agropalma e comunidade. Como visto, contava-se com a presença de empresas ligadas ao agronegócio que estão impactando a região, como a Agropalma, com as plantações de Dendê no município de Abaetetuba, e a Cargill, com o projeto de implantação do TUP na Ilha do Capim, em Abaetetuba. No entanto, essas empresas não se fizeram representar, o que não diminuiu a qualidade e a intensidade do debate, que já contava com grandes expectativas.

No segundo dia do seminário, a mesa redonda intitulada “Movimentos Sociais e a Educação” trouxe o protagonismo dos movimentos sociais na luta por uma educação pública e de qualidade no contexto dos territórios camponeses de Abaetetuba. Essa mesa reuniu representantes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), mais especificamente da 3ª Unidade Regional de Educação, da Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA), do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba (STTR) e do Conselho de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável (CODETER).

No último dia, a mesa redonda protagonizada pelos docentes da FADECAM, com a temática: “Educação e agriculturas como insurgências: saberes do campo, agroecologia e os Movimentos Sociais na luta” socializou as pesquisas que estão sendo desenvolvidas pelos grupos de estudo da Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo. Os docentes traçaram um

panorama da realidade social e política do município, assim como das lutas dos Movimentos Sociais que fazem a resistência à exploração das riquezas naturais da Amazônia Tocantina.

Através dos temas desenvolvidos nos Eixos de Trabalho é possível ter a dimensão do quanto o Seminário reflete o compromisso com a realidade local:

Eixo 1 - Agricultura familiar, mercados, agroecologia e desenvolvimento rural

Eixo 2 - Insurgências do imaginário e linguagens do mundo rural na Amazônia

Eixo 3 - Biodiversidade e o homem do campo na Amazônia

Eixo 4 - Educação do campo e o ensino de ciências naturais

Eixo 5 - Formação docente, memória e currículo em escolas do campo

Eixo 6 - Cartografias, territórios e movimentos sociais.

Diante do exposto, pode-se dizer que “o campo está em movimento” na Licenciatura em Educação do Campo no Campus Universitário de Abaetetuba. Embora identificadas contradições na execução do PPC, o curso, ao longo de sua história, tem buscado superá-las a partir das necessidades demandadas pela dinâmica social de uma região com vários conflitos que envolvem a terra, a floresta e os rios.

4.2 A atuação dos egressos nos territórios ribeirinhos no contexto das dimensões formativas da Licenciatura em Educação do Campo

As dimensões formativas da Licenciatura em Educação do Campo são estruturantes para a formação do educador do campo, sendo elementos diferenciais da formação do professor. Nessa graduação, as dimensões da docência, da gestão dos processos educativos escolares e da gestão dos processos comunitários devem acontecer de forma concomitante.

O que segue são relatos e reflexões a partir do material recolhido com os egressos (atas de ações, fotografias, entrevistas) ou das inserções feitas nas comunidades junto àqueles que exercem as funções de docente e de gestor escolar a partir da formação recebida no curso. Foram inserções com relativas dificuldades – inerentes ao campo de “pesquisa na Amazônia” –, tais como: as dificuldades de comunicação (a internet ainda é uma realidade precária) e a longa distância entre as comunidades, uma vez o trajeto sendo percorrido em barcos. Essas dificuldades, em parte, foram superadas com a ajuda da comunidade e dos próprios egressos, que providenciaram a estrutura de transporte e alojamento, assim como a alimentação que foi feita junto com as famílias que nos recebeu.

Este item é composto por dois subitens que trazem a análise da atuação dos egressos nas suas respectivas escolas, seja na docência (no cotidiano da relação ensino e aprendizagem), seja na gestão dos processos educacionais na escola, assim como no desempenho, em suas comunidades, da função de gestor das ações dinâmicas em prol da realidade das mesmas.

4.2.1 As práticas dos egressos na docência e na gestão dos processos educativos escolares

As práticas dos egressos, aqui apresentadas, são fruto de uma intensa convivência com eles, diretamente no lócus de ação, nas escolas e comunidades em que eles desempenham suas funções de docente e de gestor escolar. Esse acompanhamento aconteceu em duas comunidades distintas: uma na Ilha do Rio Maúba e outra no Rio Abaeté. Foram acompanhados 03 egressos na docência e 1 na gestão escolar.

Uma dessas escolas está localizada na Ilha do Rio Maúba, que está distante da sede do município de Abaetetuba cerca de 35,82 km, sendo que a viagem dura em torno de 03h (três horas) de barco “Freteiro” até chegar à Comunidade de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, que fica localizada às margens do rio, na fronteira com o município de Igarapé-Mirim. Nessa comunidade, encontra-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Sra. do Perpétuo Socorro.

De acordo com as informações desses egressos, a comunidade tem cerca de 250 famílias, cujos membros vivem e trabalham na comunidade sobretudo como extrativistas vegetais, principalmente do açaí, ou são pequenos comerciantes, servidores públicos, artesãos e pescadores artesanais de peixe e camarão. Vale destacar que com o avanço da pesca predatória, o peixe foi sumindo, e hoje, na comunidade, a pesca é somente para o próprio consumo.

Uma atividade que tem se intensificado na comunidade, assim como na realidade das demais ilhas é o crescimento da monocultura do açaí, que tem provocado uma mudança na relação de produção. Com o “sumiço” do peixe e o aumento da produção do açaí, os ribeirinhos têm encontrado nessa produção a sua fonte de trabalho. Tal realidade é percebida quando no período da tarde no porto da cidade de Abaetetuba começa a chegar das ilhas o açaí que será transportado para as indústrias de várias cidades do Pará ou outros estados.

A comunidade é composta por casas feitas em madeira, em alvenaria e mistas (alvenaria e madeira) enfileiradas nas margens do rio. Como é uma ilha de várzea, não há estrada de terra firme, e o que liga as casas por onde as pessoas andam é uma grande “ponte” feita com duas linhas de tábuas contínua interligando as casas. A imagem a seguir mostra a realidade explanada aqui até o

momento. A primeira é o Freteiro chegando no rio Maúba, vindo da cidade de Abaetetuba; a segunda é “a ponte” interligando as casas da comunidade.

Fotografia 20: Fotografia do Freteiro e da ponte na comunidade



Fonte: Dos Santos, 2009 (Pesquisa de Campo)

No centro da Comunidade, encontra-se um complexo de construções composto pela igreja, dedicada à Nossa Sra. do Perpétuo Socorro, o barracão da Santa, que serve para as reuniões da comunidade e os eventos sociais, tais como aniversários e festas em geral, e a escola.

A Escola municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro conta com uma estrutura física composta por 06 salas de aulas, uma secretaria, uma cozinha, um depósito de merenda e dois banheiros. Seu funcionamento em dois turnos (manhã e tarde) contou em 2019 com 307 estudantes, sendo 112 da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ligados à Rede Municipal de ensino, e 195 estudantes dos anos finais do ensino fundamental, que são

atendidos em 07 (sete) turmas ligadas ao Sistema Modular de Ensino (SOME) da Rede Estadual. A Escola possui o seguinte quadro de servidores: 01 diretora, 07 professores, 02 vigias, 04 serventes, 04 rabeteiros³³.

Fotografia 21: Quadro de fotografias da Escola MEIEF. Nsa. Sra. do Perpétuo Socorro



Fonte: Dos Santos, 2019. (Acervo da Pesquisa de Campo)

Nas duas fotografias apresentadas no quadro, tem-se uma visão aproximada da escola com as instalações para água potável, adquirida por meio do "Projeto Cisternas Escolares". Um projeto

³³ Rabeteiro é como são chamados os trabalhadores que conduzem os barcos escolares. O nome deriva de outro tipo de embarcações a "rabeta". Quem conduz a rabeta é o rabeteiro.

que quando tiver em execução fará a coleta da água da chuva e depois tratará para o consumo. A outra fotografia é uma mais ampliada, (feita a partir do rio) onde vemos além da escola, a igreja e o Barracão da comunidade.

A outra escola que acompanhamos foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental 15 de Agosto, localizada na comunidade do Rio Abaeté, distante do centro da cidade em torno de 00:15h de barco. A comunidade é composta por 108 famílias, que vivem do extrativismo, da pesca, do comércio ou do funcionalismo público na saúde e educação.

A escola atende 60 alunos no turno matutino, dividido em educação infantil e nos 05 (cinco) anos iniciais do Ensino Fundamental e é toda construída em alvenaria. Por sua vez, sua composição é feita por uma sala de diretoria, cozinha, 04 banheiros dentro do prédio, uma secretaria, refeitório, depósito de merenda e 4 salas de aulas. Estas estão com piso de lajota e ventiladores, sendo uma destinada à educação infantil e três ao ensino fundamental.

Fotografia 22: Escola MEIEF 15 de agosto



Fonte: Dos Santos, 2019 (Acervo da Pesquisa)

Na imagem, temos uma visão da fachada externa da escola, à margem do Rio Abaeté, por onde os educandos chegam nos barcos escolares para as aulas cotidianas. Há também uma fotografia das lixeiras para o processo seletivo e, por último, uma da parte interna da escola, com o refeitório.

É nesse contexto escolar e comunitário que pudemos acompanhar os egressos no desenvolvimento de suas ações na gestão e na docência, entre temores, desafios, incertezas e muito desejo de estarem fazendo a diferença no trabalho, como expressa a gestora de uma das escolas:

[e]u tenho só quatro meses na gestão da escola, aqui eu estou vivendo um choque de realidade, pois embora eu tenha me interessado pela gestão ainda quando eu estava na graduação, durante uma disciplina de gestão e coordenação, inclusive minha monografia na conclusão do curso foi sobre a gestão no SOME, mas quando chega na realidade da escola são muitos desafios. Vejo que pelo fato de não termos um PPP, tudo está descontextualizado, e entendo que para a transformação da escola temos que ter a cara da Educação do Campo nela, seus princípios... Há uma ideia na comunidade de que a escola perfeita é a da cidade. Não! Não tem escola perfeita! Mas temos que trazer o que tem de bom na escola da cidade para a nossa, mas numa realidade contextualizada. Já conseguimos a internet, penso que nossos educandos têm que ter direito a esses recursos. Hoje, eles e toda a comunidade vem aqui fazer pesquisas, usam a minha sala, minha não, é deles, pois o computador fica na sala da direção e eu tenho que acompanhar as outras realidades da escola. Tem muita coisa a ser feita, porém a burocracia da escola consome meu tempo. Mas irei encontrar ainda o caminho para superar esse desafio (TERRA, 2019).

Esse desejo de mudança passa pelo entendimento de que a escola não está conectada com a realidade da comunidade, sendo que é necessária, na visão de Terra, uma transformação da forma escolar que passe pela construção de um Projeto Político Pedagógico capaz de dar uma identidade à escola do campo. A egressa não romantiza a realidade e enfatiza que “não há escola perfeita”, percebendo que não basta o PPP para essa transformação.

Ainda na fala, percebemos o “orgulho” de ter conseguido a internet para a escola. De fato, a escola do campo tem direito às novas tecnologias, pois essa não está afastada da realidade do mundo vivenciado e a gestora entende o quanto esse recurso é importante para as pesquisas dos alunos e para as necessidades da comunidade, de um modo em geral. A internet nesses locais é imprescindível para facilitar a comunicação e “encurtar” as distâncias entre eles e outras realidades sociais.

Enquanto fazíamos a entrevista e acompanhávamos as outras atividades da gestora, percebia-se a movimentação de pessoas da comunidade na escola para fazer pesquisas via internet ou mesmo para tirar algumas dúvidas sobre a reunião que iria haver no outro dia sobre o início da construção do PPP.

A burocracia existente na organização educacional escolar é algo que ela sente como prejudicial à atividade de coordenação do Projeto Político Pedagógico e ao desenvolvimento das ações pedagógicas como um todo. De fato, são ofícios a serem feitos, levantamentos de dados solicitados pela secretaria de educação, reuniões externas que duram até três dias, tendo em vista que um dia destina-se à viagem, outro à reunião e o seguinte ao retorno à comunidade.

Essa é uma realidade da maioria das escolas do campo, o que não é diferente das escolas que estão em territórios ribeirinhos, pois em muitos casos essas gestoras também são as secretárias das escolas, as coordenadoras pedagógicas e até mesmo as merendeiras. Quando é preciso deslocarem-se para a sede do município para as reuniões, a situação complica-se mais ainda, devido às grandes distâncias que os fazem se ausentarem da escola, como o ocorrido com a gestora.

Após passar por todas as salas para ver como estava ocorrendo as aulas, ela se dirigiu para a casa, onde acontece a aula de uma das turmas do “SOME”, sistema de ensino gerenciado pela Rede Estadual de Educação em Parceria com os municípios. Este tem como objetivo levar a escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para as populações do Campo, nos seus territórios. Quanto à logística, o Estado assume os professores, que ganham diferenciadamente dos demais da Rede, enquanto o município entra com a estrutura de alojamento para os professores e espaço físico para as aulas, que nem sempre é na escola.

Essa realidade foi encontrada na escola em que acompanhamos o trabalho da gestora. Das 07 turmas do SOME nessa escola, uma acontece na sala de uma casa da comunidade que foi alugada. Enquanto a família vive sua vida rotineira nos outros cômodos, na sala está acontecendo a aula de ciências no momento que fomos visitar.

Ela entra na sala e conversa com os alunos, com a professora de Ciências, que já foi professora dela quando estudante do SOME. Em seguida, escuta as demandas da professora e dos estudantes e diz que está indo para a Sede do Município em breve e conversará sobre suas demandas na Unidade Regional de Educação (URE). Após esse momento, escuta atentamente a professora, quem trabalha o conteúdo com os estudantes e tenta solucionar o problema de um deles que ficou sem caneta, pois acabara de cair por entre as tábuas do assoalho da casa.

Fotografia 23: Sala com alunos do SOME

Fonte: Dos Santos (Acervo da pesquisa, 2019)

Como pode ser visto na fotografia acima, a casa que comporta a sala de aula é toda em madeira (as paredes e piso), sendo que a cobertura é de telha de cerâmica. Há um quadro e um ventilador, e a porta que liga a sala de aula à parte interna da moradia é fechada por uma cortina em tecido verde.

Durante a visita, percebeu-se que a gestora cuida bem dessas turmas (embora seja de outro sistema de ensino) e conhece sua realidade. Sobre esse envolvimento com o SOME ela enfatiza:

[e]u não sou funcionária do Estado, sou da prefeitura, no entanto eu não posso deixar de dar apoio a esses professores do SOME, que são do Estado. Não ganho para fazer esse trabalho extra, mas é questão de envolvimento com a comunidade, a turma é composta por educandos da comunidade, se quero que ela...a comunidade tenha mais envolvimento com a escola, pois nela tem que ter a participação de todos, por isso eu já tenho quase a participação de todos da comunidade na escola, você vai ver amanhã no Estudo sobre o PPP. Entendo que a escola é de todos, eu não posso chegar aqui querendo mudar tudo, ou mudar tudo sozinha. Quando eu cheguei aqui, havia um conflito entre a escola e a comunidade, e como tenho feito para amenizar essa situação? Fico às vezes pensando... pensando no Princípio da Gestão Democrática... ela para existir tem que ser participativa. Então chamo todos. Tem um moço na comunidade que tem a maior experiência em organização da comunidade, sempre estou consultado ele. Pergunto aos professores... o pessoal da limpeza... os rabeteiros... Às vezes tem gente que não entende e pensa que não tenho segurança no trabalho que faço. Não é isso, é que quero construir uma escola de todos (TERRA, 2019).

Diante do exposto, percebe-se que a comunidade tem uma importância no seu pensar escola, pois ela entende que é com o envolvimento da comunidade na escola que vai ser possível uma mudança na realidade escolar, zelando-se, assim, pelo princípio da gestão democrática. Também nesse discurso percebe-se o quanto ela vê a realidade da comunidade como um todo em uma relação intrínseca da escola com a comunidade.

Além disso, em relação a outro princípio da Educação do Campo: o Projeto Político Pedagógico específico para a realidade da escola, ela aproveitou nossa estada durante a pesquisa para iniciar a construção desse documento, algo que já vinha sendo discutindo com a comunidade, especialmente no que tange à sua importância na construção da identidade da escola.

A preparação para esse estudo começou na tarde anterior ao dia marcado, quando a gestora em uma “rabeta” conduzida pelo irmão dela levou vários instrumentos de trabalho da casa para a escola. Eram matapi, puçar, rede de pescar, mudas de açaí, entre outros, que iriam ser usados na mística. No outro dia, muito cedo, ela já estava na escola para acolher os participantes que se fizeram bem representar. Estavam presentes todos os professores, a equipe da limpeza, da merenda, assim como os rabeteiros e representantes da comunidade. Uma vez sentida a falta da representação dos educandos, ela enfatizou que deveria ter chamado alguns que moravam nas proximidades da escola.

Ela participou de todo o processo do evento, seja na organização, na execução e na avaliação. Durante a mística, que envolveu todos, ela cantou enquanto outro egresso tocava. Esse envolvimento em todas as etapas desse encontro de estudo reafirmava, de certa forma, um discurso que ela havia feito sobre o exemplo que procura dar a sua equipe.

Procuo não cobrar as pessoas algo que eu antes não tenho feito. Que moral eu tenho para cobrar alguém sobre alguma coisa se eu mesma não faço. É assim... eu chego sempre no meu horário, procuro não faltar, eu tenho que ser frequente. Eu tenho vergonha de cobrar algo que não consigo fazer. Então, eu não falto, assino meu ponto, e quando preciso falar com alguém sobre isso, eles me escutam, pois sabem que estou cobrando algo que faço (TERRA, 2019).

Essa coerência buscada no desenvolvimento do trabalho no que tange à relação entre o que se diz e que se faz constitui um diferencial em sua prática, que em certa medida vai ao encontro de um dos elementos de transformação da forma escolar enumerado por Caldart (2015): a relação entre teoria e prática.

No âmbito da prática, percebemos nos educadores que estão na docência um empenho em se fazer um trabalho que tenha sentido para os educandos, contextualizado. O efeito disso pode ser visto na aula desenvolvida por um egresso em uma turma de EJA.

A turma em questão é composta por 07 (sete) alunos adultos, na faixa etária de 40 a 50 anos, alguns na alfabetização e outros no 2º e 5º ano – realidade bastante desafiadora para quem é formado para trabalhar com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio com ênfase em Ciências da Natureza, como ele mesmo relata.

Uma das dificuldades maior que tenho encontrado é o fato de trabalhar com alunos que estão diferentes anos escolares. São 05 anos diferentes em uma turma. Aí eu tenho que fazer planos de aula diferenciados, pois tenho que dar sentido pra eles determinados conteúdos e para isso tenho que levar em consideração a vivência do aluno e isso não é fácil. Tenho que levar ele a ter interesse pelo assunto. E eu nunca imaginava trabalhar com esses alunos, até porque a maioria é da alfabetização, e eu não fui preparado para trabalhar na alfabetização. Mas tá sendo bem legal essa experiência, mesmo com todas as minhas dificuldades, por conta de que eles têm muita vivência, eles têm mais de trinta anos. Na primeira aula, eu disse: nós estamos aqui para trocar conhecimento. Trocar conhecimento do que está no livro e com a vida de vocês (BOTO, 2019).

Esse esforço em superar essas dificuldades particulares do educador e o desejo de dar sentido aos conteúdos trabalhados foram expressos pela aula que acompanhamos. A temática era o Boto, que foi trabalhado na perspectiva do respeito ao meio ambiente e da importância que todos os elementos e animais tem para o equilíbrio da natureza. O interessante é que a abordagem que ele usou na sala de aula foi bem diferente daquela usada em relação ao boto pelo folclore. Embora ele depois apresente uma paródia que traz esses elementos folclóricos, a discussão anterior é sobre sua importância para o equilíbrio da reprodução dos peixes.

A aula começou com uma atividade de cópia do quadro, que continha uma paródia de autoria do educador; em seguida, a leitura do copiado e uma conversa sobre a letra, com abertura para as impressões de cada um. Alguns se reportaram ao folclore, outros sobre a pesca predatória desses animais para uso em simpatias. Depois que todos problematizaram o tema, ele pega o violão e começam a cantar a paródia, sendo esse um momento em que os educandos timidamente também cantaram.

Ainda retomando a fala anterior do egresso, na qual ele diz que nunca havia pensado em trabalhar com a alfabetização, chama atenção a realidade identificada nesse grupo: o fato de não estarem atuando nas áreas de sua formação ou etapas da educação adequadas. 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. Assim, a entrada na docência acontece a partir da indicação de um político (geralmente vereador), 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.

Retomando a questão das práticas dos egressos, acompanhamos o dia de trabalho de mais dois que estavam exercendo a docência. Era 07h da manhã de um dia muito chuvoso, e a professora estava na frente da escola esperando os estudantes. Ela recebia cada um com abraços e ia mandando entrar na sala de aula, composta por crianças de 04 e 05 anos. Havia “varais” com a produção das crianças, que apresentava conteúdos da realidade delas e também da realidade urbana, como meios de transportes – barcos, canoas (transportes ribeirinhos) e carros, bicicletas, aviões, próprios de outras realidades. Percebia-se, pelo fato de as figuras não estarem dispostas aleatoriamente, que a professora fazia uma relação do conhecimento local com o global.

No início da aula, ela ponderou que muitos estudantes haviam faltado devido à forte chuva e distribuiu cartelas com os nomes deles para que colocassem no quadro de presença. Depois, enquanto ela olhava as atividades que havia passado para os maiores fazerem em casa, ela distribuiu folhas de papel para que as crianças desenhassem como estava o tempo naquele dia.

Ao término da aula, ele disse que devido à chuva, não havia muitas possibilidades de outras metodologias como ela gosta de fazer, principalmente aquelas fora as salas como a que foi desenvolvida para trabalhar a lateralidade. Nessa aula, as crianças foram levadas para o pátio da escola para aprender o lado direito e o lado esquerdo a partir do movimento da cheia e da vazante da maré, um fenômeno que desde cedo as crianças ribeirinhas conhecem, e nesse caso bem antes da lateralidade.

A professora foi relatando que colocou as crianças de frente para o rio e conversou primeiro sobre o que ocorre quando da vazante ou cheia da maré. Ia, assim, abordando as dificuldades ou potencialidades que eles encontravam em todos os estágios da maré, bem como discutindo o que era melhor para a pesca do camarão. Depois, eles começaram a localizar onde a maré enchia ou vazava e se colocaram de frente para o rio, quando puderam conhecer a lateralidade (direito e esquerdo) tendo como referência o lado em que a maré enchia e vazava.

Embora tenha sido essa a experiência relatada pela professora (de uma aula passada) a qual foi plena de movimento do corpo numa relação com a natureza e o ambiente local, a aula acompanhada naquele dia não teve muita ludicidade (algo que é inerente ao aprendizado na

Educação Infantil) e isso pode ser interpretado a partir de incompatibilidades da formação, como a própria egressa relata.

Parece que eu vivia um sonho, que era o de me formar na Licenciatura para contribuir com o meu lugar. Pois vejo que no SOME, muitos professores estão lá só pelo dinheiro, não tem um envolvimento com nossa vida. As vezes os nossos professores diziam que nós iríamos assumir o nosso lugar, pois quem tem que estar no campo, no território ribeirinho somos nós... Mas eu me formei e não vi nada disso. A gente sai com muita vontade de trabalhar, sabe! Mas a realidade é outra. Logo que eu me formei fiquei 01 (um) ano desempregada, sem nada. E hoje estou não no que me formei, mas no que é necessário pra minha comunidade. Se a necessidade é para a Educação Infantil, estou aqui. Já são três anos que trabalho na Educação Infantil. Um dia eu li que o mundo não é dos fortes, mas daqueles que conseguem se adaptar. Tenho que fazer valer apenas onde estou (CANOA, 2019).

O relato mostra como a professora sente falta de uma formação mais específica para trabalhar com a Educação Infantil e como, ao falar do SOME, ela reconhece que o seu “lugar” não é ali, pois sonhava em ser professora dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas depois de uma forma resignada, diz que tem que fazer valer a pena onde ela está. Esta tem sido a realidade da maioria dos que estão no exercício da docência.

Encontramos também no exercício do magistério outro egresso com atuação fora da sua formação. Ele trabalhava com os educandos de uma turma multisseriada com educandos do 3º, 4º e 5º anos. A aula, que era de matemática, estava bem dinâmica, e o professor dividiu em três grupos para a atividade. Dois deles, a partir de jogos, iam realizando de forma coletiva a resolução dos problemas lhes apresentados, enquanto olhavam as atividades nos cadernos do terceiro grupo.

Essa metodologia, além de ajudar na formação para o coletivo, também facilita o atendimento do professor quanto aos diversos educandos que recebem nas turmas multisseriadas, uma vez que precisam suprir as demandas de todos os educandos, que estão em diferentes níveis de aprendizagem, sendo, pois, um desafio ao exercício da docência.

Ao término da aula, o professor ficou esperando outros funcionários da escola que iriam pegar o mesmo barco e aproveitou para socializar outras experiências que fez com a turma, como a destacada no relato a seguir.

É muito importante para a identidade deles, que a escola trabalhe com a agroecologia. Nesse sentido eu tenho trabalhado com eles a compostagem, o adubo orgânico a partir das folhas, com caroço de açaí, eu tenho tudo isso alí atrás. Temos também mudas de plantas. Fizemos um projeto do minhocário com eles, tudo isso para ir influenciando a sua relação

com o nosso ambiente, no respeito com a natureza e fortalecendo suas identidades (BANZEIRO, 2019).

Esse relato mostra o quanto a formação na licenciatura com os conceitos da agroecologia e relação com os elementos do campo foi importante e influenciou nas práticas do professor. Mesmo se ele não está trabalhando no âmbito de sua formação específica, ele consegue dialogar com os educandos a partir dos conteúdos de sua formação.

Fotografia 24: Estudantes em atividade



Fonte: Dos Santos, 2019 (Acervo da pesquisa)

Fotografia 25: Estudante com uma “Louva-a-deus”



Fonte: Dos Santos, 2019 (Acervo da pesquisa)

As fotos em tela mostram um momento de construção do conhecimento coletivamente a partir do jogo. As atividades coletivas foram vistas em vários momentos, assim como o respeito

com os animais e insetos que apareciam na escola, como mostra a fotografia nº 25 quando surgiu no refeitório na hora da merenda uma Mantodea, conhecida como “Louva-a-deus” e as crianças ficaram com ela até o termino do intervalo. Ao entrar para a sala soltaram fora da escola em uma árvore.

Mesmo diante das dificuldades que tem encontrado para inserir-se nas escolas para lecionar nas suas áreas específicas de formação, esses profissionais se reconhecem com um conhecimento diferenciado e entendem que a licenciatura em Educação do Campo lhes proporcionou um conhecimento mais amplo da realidade.

Eu me vejo uma profissional diferenciada, tem um olhar mais amplo. A tecnologia pra mim, é para além do computador, televisão... e nas minhas aulas eu trago, o remo, a canoa, múltiplas tecnologias, que também são de ensino e aprendizagem, é a minha prática. O cotidiano dos meus alunos estão cheios de tecnologias (CANOA, 2019).

Diante do exposto a professora entende ainda que a comunidade é detentora de uma tecnologia diferenciada, fruto da sua relação com a natureza e o trabalho dos sujeitos. E ela busca trabalhar com essas tecnologias no sentido de valorizar seus saberes e fortalece a identidade desses sujeitos, ampliando o olhar sobre a própria tecnologia.

Essas práticas aqui apresentadas, seja da gestão dos processos educativos, seja no âmbito da docência, apresentam sinais de que esses egressos têm uma concepção diferenciada de educação, e qual a educação que eles querem para o campo. No entanto as condições materiais que se apresentam, como o trabalho precarizado em forma de contrato e estarem exercendo a docência em outros níveis de escolarização para os quais não foram preparados, tornam-se mais desafiadoras ainda.

4.2.2 A Gestão dos Processos Comunitários

O licenciado em Educação do Campo tem uma característica intrínseca a sua própria condição de sujeito do campo: envolver-se com a comunidade de origem. O envolvimento com os processos comunitários nos parece anteceder a formação na licenciatura, pois os processos de seleção especial apontam para essa realidade.

Nesse contexto, entende-se que a Licenciatura em Educação do Campo vai para além da formação de professores, pois ela compreende também a formação para os “processos culturais, as

relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 39).

O que segue nesse item são os registros de como os egressos têm colocado em prática nas comunidades os conhecimentos teórico-práticos que adquiriram durante a formação e no exercício do Tempo Universidade e Tempo Comunidade. De certa forma, essas ações são uma devolutiva que o curso oferece às comunidades que o referendaram.

Dos 12 egressos que participaram da última fase da pesquisa, a sua maioria tem envolvimento com a comunidade. São coordenadores de associações, secretários de centro comunitário, coordenadores de pastorais na comunidade católica, coordenadores dos projetos de assentamento agroextrativista, membros de sindicatos, de movimentos sociais, partidos políticos, entre outras organizações sociais.

Grande parte desses sujeitos, principalmente da turma de 2011, já tinha um envolvimento com movimento sociais, sindicatos e com a própria comunidade. Os que não tinham sentiram a necessidade de participar de algo durante o curso, por entenderem essa relação da Educação do Campo com a organização social, de um modo geral.

Quando eu fui fazer minha entrevista, eu disse que queria fazer a Licenciatura para melhor contribuir com a minha comunidade. Esse meu desejo me fazia ver que eu poderia contribuir muito mais com a minha comunidade fazendo a Licenciatura da Educação do Campo, pois ela trabalha a questão da identidade, tem envolvimento com os Movimentos Sociais, com as questões sociais; e isso me fez ter um amor muito grande pela Educação do Campo. Hoje eu posso dizer que a Educação do Campo não é só uma perspectiva; ela é de fato um desenvolvimento. Essa palavra parece ser pretenciosa, mas ela é um desenvolvimento, porque ela vem ensinar todo o processo histórico, a luta dos movimentos sociais, a fazer um processo de resistência de fato. Quando defendemos a Educação do Campo defendemos um projeto de direito dos povos do campo... Só a Educação do Campo ensina a luta, a resistência (MARÉ, 2018).

Essa fala do Egresso foi colhida durante a inserção com ele em campo no I Seminário de Educação do campo e Resistência dos Povos e Comunidades Tradicionais de Abaetetuba - PA, em novembro de 2018, e mostra o quanto o curso foi fundante para fortalecer o desejo inicial dele, que era de melhor contribuir com a comunidade. De fato, ele hoje desenvolve funções fundamentais em sua comunidade, além de ser uma referência do engajamento da juventude nos Movimentos Sociais. Atualmente, ele é o coordenador da Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA) e Coordenador da Pastoral da Juventude (PJ).

Ao longo de 2019, Maré conseguiu fazer várias ações, entre as quais uma que ele estima ser muito importante: conseguir otimizar várias ações entre a PJ e a AMIA enquanto coordenador das duas instituições, no sentido de fortalecer o território ribeirinho. Entre essas ações ele destaca as visitas a várias comunidades que estão para ser impactadas negativamente pelo porto que a CARGILL está em processo de implantação na região, além de reuniões diversas para planejar ações de resistência em defesa da vida, junto com outras entidades e movimentos sociais. Reflexo disso, a paróquia das ilhas, o MORIVA, a Colônia dos Pescadores Z14 protocolaram ofícios de todas as entidades para adiar a audiência pública da CARGILL.

Vale destacar que na Pastoral da juventude (PJ) foram desenvolvidas várias atividades e encontros por Maré com o objetivo de envolver os jovens nas questões relacionadas com a sociedade, com a ecologia e com a casa comum na defesa do território e contra os grandes empreendimentos. Ele esteve assessorando a roda de conversa com jovens na semana da criança de 2019, que teve como tema "territórios livres, criança protegida". E como última ação destaca-se a Missão Jovem Paroquial realizada em 06 (seis) comunidades da paróquia com o tema: "Juventude ribeirinha e quilombola, guardiã da casa comum", ocasião na qual se discutiu a ecologia integral e a Terra como lugar que deve ser cuidado e protegido por todos. Na sequência, mostramos uma fotografia de uma das ações de 2019.

Fotografia 26: Visita a um grupo de base da PJ



Fonte: acervo do Egresso (2019)

Lembrando a fala de Maré quando diz que pretendia entrar na Licenciatura da Educação do Campo para melhor ajudar a comunidade, percebe-se pelas ações que ele conseguiu seus objetivos. As ações também apresentam um forte envolvimento com as questões macro, como a luta contra

os grandes projetos capitalistas que estão na pauta da resistência, como o Terminal Portuário de Uso Privado da CAGILL, que pode trazer grandes impactos às comunidades ribeirinhas.

4.3 A Formação de Intelectuais comprometidos organicamente com o território ribeirinho: uma dimensão da formação revelada pela pesquisa

Não existe atividade humana da qual se possa separar, excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o homem *faber* do homem *sapiens* (GRAMSCI, 1989, p. 7).

Antônio Gramsci (1891-1937) elabora seu pensamento a partir da materialidade da sua vida, iniciada em Ales, no sul da Itália, área camponesa na Sardenha e com período em Turim, para onde vai a estudo e vivencia o rápido processo de industrialização pelo qual passava a cidade. Quando ele nos apresenta essa afirmação de que “não se pode separar o homem *faber* do homem *sapiens*”, pode-se dizer que esse intelectual e teórico quebra com as bases conceituais que sustenta o ideário capitalista e nos possibilita, mesmo na atualidade, um encontro com nossa própria história de vida, apresentada na introdução desta tese.

Nós crescemos acreditando que havia uma diferença entre o homem que carregava a enxada e aqueles que seguram a caneta, e esse pensamento norteou toda nossa trajetória de vida até nos encontrarmos com a concepção de escola, de mundo e de sociedade que fundamenta a Educação do Campo e que, portanto, é nossa também. Passando a compreender que “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer, então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectual” (GRAMSCI, 1989, p. 7).

Dessa forma, compreendemos que cada grupo social produz os seus intelectuais, que, por sua vez, têm consciência da sua própria função. Assim como “o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura” (GRAMSCI, 1989, p. 7), a massa de trabalhadores também prepara seus intelectuais.

A partir da compreensão e da construção teórica e prática, a Educação do Campo vem formando com os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, um grupo de intelectuais comprometidos com o seu território, no sentido de produzir conhecimentos que sejam capazes de contribuir para as estratégias de resistência.

Essa realidade também se apresenta no curso de Abaetetuba, pois os egressos têm ingressado na Especialização e, em seguida, alguns deles seguem no mestrado e doutorado. No nosso levantamento, encontramos 03 (três) mestres, 09 mestrados e uma doutoranda, o que é muito significativo para um curso relativamente novo, como esse do campus de Abaetetuba. A seguir, apresentaremos um quadro com o nome desses egressos, ano de ingresso na licenciatura da Educação do Campo, programa e temas de suas pesquisas.

Quadro 8: Egressos na pós-graduação stricto sensu

EGRESSOS MESTRES n° 03			
01	Nome: Dadiberto Pereira Azevedo	Turma: 2012	Programa: PPG-CDS/UnB
Tema: A construção social do mercado de Açaí para fortalecer a gestão territorial na ilha do capim, no município de Abaetetuba no estado do Pará. Ano 2019			
02	Nome: Gerlane da Silva Ferreira	Turma: 2012	Programa: PPGECIT/UFPA
Tema: MEMÓRIA SOCIAL E RESISTÊNCIA: a construção do Plano Popular de Desenvolvimento Sustentável da Região a jusante da Usina Hidrelétrica de Tucuruí-(PPDS-jus). Ano 2019.			
03	Nome: Laércio Farias da Costa	Turma: 2012	Programa: PPGEDUC/UFPA
Tema: saberes tradicionais, memória e cultura: análise das práticas culturais da comunidade quilombola do Itacuruçá (Abaetetuba/Pará) Ano 2019			
EGRESSA DOUTORANDA n° 01			
01	Nome: Gerlane da Silva Ferreira	Turma: 2012	Programa: PPGSA/UFPA
Tema: As (re) Configurações Territorial e Identitária: análise dos atingidos a partir do plano popular de desenvolvimento sustentável da região a jusante da Usina Hidrelétrica de Tucuruí			
EGRESSOS MESTRANDOS n° 09			
01	Nome: Edineuza Pantoja Moraes	Turma: 2011	Programa: PPGECIT
Tema: Agricultura Familiar no Mercado de Alimentação escolar (PNAE) no município de Igarapé.			
02	Nome: Paulo Emil Rodrigues Chaves	Turma: 2011	Programa: PPGECIT
Tema: FACES E INTERFACES DO GÊNERO: Imaginário social e poder em um território de educação do campo na Amazônia			
03	Nome: Antonia Correa Novaes	Turma: 2012	Programa: PPGCIT
Tema: Política Pública de Nucleação voltada para as escolas do campo no município de Abaetetuba-Pa: uso intensivo de transporte escolar			
04	Nome: Marília dos Santos Fernandes	Turma: 2012	Programa: PPGECIT
Tema: Dragão de Ferro e a eminente chegada da ferrovia.			
05	Nome: Benedito de Brito Almeida	Turma: 2013	Programa: PPGECIT
Tema: o aumento da produção do açaí (<i>euterpe oleraceae</i> mart.) e as alterações socioambientais na várzea de igarapé miri/pa			
06	Nome: Samara de Souza Machado	Turma: 2013	Programa: PPGECIT
Tema mestrado: Agrobiodiversidade dos quintais agroflorestais da região do Vale do Acará: Estudo de caso da comunidade quilombola do Cravo, Concórdia do Pará – PA			
07	Nome: Rafael de Jesus Correa Quaresma	Turma: 2014	Programa: PPGECIT
Tema: Educação Ambiental para as comunidades Ribeirinhas: entre a política ambiental e as interrelações socioambientais na comunidade do Baixo Tucumanduba, Abaetetuba-Pa			
08	Nome: Janete Rodrigues Botelho	Turma: 2013	Programa: PPGCIT
Tema: Caracterização do sistema de produção do açaí: monocultura versus extrativismo.			
09	Nome: Gracilene Ferreira Pantoja	Turma: 2014	Programa: PPGECIT
Tema: Análise e Implementação de Políticas Vinculadas à epidemiologia em comunidades ribeirinhas do município de Igarapé-Miri, Pará.			

Fonte: Pesquisa de campo. Elaboração do autor

O quadro em tela mostra que os egressos estão pesquisando as questões que envolvem os seus territórios, o que denota o entendimento de que sua formação foi pautada na realidade do envolvimento com a comunidade, algo já visto nas três dimensões da licenciatura e que se reverbera na produção do conhecimento.

Os temas abordados estão diretamente ligados aos conflitos que os sujeitos do campo, das águas e da floresta têm vivenciado na Amazônia. Essa produção do conhecimento que está em curso a partir dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo denota a concepção de educação que essa licenciatura vem tecendo para os sujeitos do campo e ribeirinhos.

A produção do conhecimento na educação do campo [...] vincula-se à compreensão de que o conhecimento científico também é um produto histórico e social inserido na sociedade capitalista contemporânea e marcado pelos intensos conflitos nela presente. Essa concepção educativa materializa-se pela luta de classes no campo brasileiro, colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito a um bem público e social (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 05).

O conhecimento que os egressos estão produzindo reflete esse posicionamento do lado da classe trabalhadora e dos seus territórios. De fato, isso é perceptível quando se identifica pesquisas voltadas à questão do avanço do capital sobre a Amazônia. Há 03 (três) estudos ligados à questão da monocultura do açaí, que tem gerado contradições nas comunidades ribeirinhas, pois ao mesmo tempo que gera trabalho (na perspectiva capitalista), gera a destruição da floresta, dificultando o próprio extrativismo do fruto. Há, ainda, uma pesquisa sobre o projeto da estrada de ferro que irá ligar Marabá a Barcarena para escoar a produção do agronegócio, dos minerais e do setor florestal.

Ainda sobre os impactos ambientais, o trabalho de mestrado da egressa Gerlane da Silva Ferreira, em continuidade no doutorado, chama atenção por dar voz aos sujeitos atingidos. Assim, nota-se nessa e outras pesquisas que existe uma coerência desses pesquisadores com o próprio objeto de estudo, buscando um aprofundamento na questão.

Sobre Educação Ambiental, vimos uma pesquisa envolvendo comunidades ribeirinhas e 02 (duas) envolvendo as comunidades quilombolas. Sobre Educação do Campo são duas pesquisas, uma que envolve a questão de gênero e outra o problema da nucleação escolar. No que tange à agricultura, há uma pesquisa que faz um estudo sobre agricultura familiar no mercado de alimento escolar no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Algo que chama atenção nessa produção é o fato de que a origem da formação desses egressos é em uma licenciatura, no entanto, somente 05 (cinco) pesquisas abordam temas de educação e no âmbito de suas políticas. Essa realidade pode ter uma interferência da área de conhecimento em que eles são formados, que é Ciências da Natureza, e no conjunto das disciplinas que compõe o currículo pode ter havido uma ênfase maior na perspectiva de questões não ligadas às práticas da docência. Ou, ainda, pode ter interferência da linha de pesquisa adotada pelo próprio programa de pós-graduação, onde a maioria dos egressos tem seus projetos de pesquisa aprovados.

No entanto, o conjunto de temáticas das pesquisas mostra o quanto o campo e o território ribeirinho estão em disputa pelo capital e como isso gera inúmeros conflitos, enquanto, por outro lado, está aumentando a resistência dos povos desses territórios. E nesse contexto podemos incluir como resistência a própria formação desses intelectuais orgânicos aos territórios do campo.

Como foi vista, a produção do conhecimento desses intelectuais busca desvelar, colocar em evidência os conflitos, as contradições de um sistema econômico que apesar da crise anunciada por vários estudiosos, avança sobre a Amazônia como uma das últimas trincheiras que poderá salvá-lo.

Mas não só na produção do conhecimento que eles apresentam compromisso com sua classe social, senão, ainda, em várias frentes, como na liderança dos Projetos de Assentamentos Extrativistas, nos Sindicatos, nos Movimentos Sociais em geral, nos partidos políticos e nos diferentes conselhos, como o Conselho Tutelar³⁴. Nesse contexto, entendemos que a formação teórica não está desvinculada da prática social e política, o que faz da Licenciatura em Educação do Campo uma grande referência para a resistência dos sujeitos do campo, da floresta e das águas.

Ser Conselheira Tutelar é uma consequência da minha história de vida no engajamento nas lutas da minha comunidade. E tem uma relação direta com a minha formação na Licenciatura da Educação do Campo, pois entendo que para ser Conselheira ligada a zona rural, como dizemos aqui, é necessário que seja alguém que conheça a dinâmica do espaço, as pessoas que moram nele. Por exemplo, se o Conselho é para a população rural, ele deveria estar em um ponto estratégico do município que facilitasse o acesso desse povo, pelo menos estivesse mais próximo da beira, por onde chega as pessoas das Ilhas. E se tu não compreendes essa dinâmica de que as pessoas quando vem do Sítio, chegam na cidade cedo às 6h e o Conselho só abre as 8h... precisa-se compreender que não pode marcar horário para essas pessoas às 11h ou 3h da tarde, pois elas estão voltando para suas localidades as 11h ou 12h. Tem que compreender toda essa dinâmica... a maré... se marca uma agenda com eles, tem que ter o compromisso para não dispensar, pois é difícil a chegada deles aqui na cidade. E esse meu olhar, minha compreensão tem haver com o fato de ser do campo, e ter feito uma licenciatura que me fez ver a realidade como um todo...

³⁴ Na ocasião, acompanhamos a campanha e eleição de uma das Egressas para o referido conselho.

compreender a diversidade que existe no município, mesmo no campo que é bem diverso, pois é diferente a dinâmica que envolve as ilhas, as estradas e ramais... é muito diferente. E não dá para ter um olhar igual para todos. E foi nesse sentido que a Licenciatura em Educação Campo em Ciências da Natureza, me deu esse olhar... e de ter o compromisso com essa realidade, minha realidade. A própria campanha que fiz, foi toda voltada com o argumento da minha formação em ser licenciada em Educação do Campo (AÇAÍ, 2019).

Esse discurso apresenta alguns elementos importantes para ser refletir em relação à Licenciatura da Educação do Campo, sendo um deles o vínculo da história do sujeito com o próprio curso, que ocasiona um rebatimento no posicionamento político, uma vez que a estudante se reconhece enquanto sujeito do campo e passa a ter um posicionamento político e orgânico de classe social. Outro elemento é o reconhecimento das especificidades do território, pois embora ela tivesse nascido nele, vai reconhecer no curso a dinâmica que envolve o território nas suas várias nuances geográficas e sociais que o compõe. Assim, a licenciatura em questão alarga o conhecimento da realidade, fazendo se perceber a totalidade das dinâmicas sociais, a partir da singularidade que envolve o território ribeirinho.

O compromisso com os sujeitos do campo, é explicitado em uma das suas propostas enquanto Conselheira Tutelar:

[u]ma das minhas propostas foi desenvolver ações juntamente com a juventude que vive na zona rural mediante parcerias com as instituições de ensino superior por meio de formações que possibilite os jovens a realizarem atividades em suas próprias comunidades, estimulando-os ao exercício pleno da cidadania, lhes dando condições para viverem no campo de forma digna e sob a égide da justiça social (AÇAÍ, 2019).

Nessa proposta, percebe-se o quanto ela reconhece a importância da formação para os jovens do campo na própria comunidade. Mas não qualquer formação, senão aquela que possibilite a essa juventude a permanência no campo. Tal bandeira de luta nasce da experiência vivenciada com a Licenciatura em Educação do Campo, que forma os sujeitos do campo para lhe darem a opção de permanecerem nele com todas as condições materiais para produzirem e reproduzirem sua vida e território.

Ao longo desse capítulo foi possível vislumbrar como a Licenciatura em Educação do Campo tem produzido possibilidades de transformação da realidade dos sujeitos ribeirinhos a partir de uma formação de educadores capazes de exercer a docência, a gestão dos processos educativos (na busca da transformação escolar), a gestão dos processos comunitários e de serem comprometidos com o território ribeirinho. Nota-se que há na contradição inerente ao próprio

movimento do curso em questão possibilidades de superação e construção de novas matrizes formativas conforme o movimento da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de doutoramento está relacionada à Pesquisa da Rede Universitas/Br sobre as “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”, desenvolvida entre 2013 e 2017, a partir da qual, tendo em vista os referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos nela levantados e aqui complementados, foi possível verificar a repercussão da expansão do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e alcançar os objetivos aqui propostos.

Nas dez universidades que participaram da pesquisa do Universitas/Br, se buscou analisar as potencialidades da expansão dos cursos, observando-se os seguintes pontos: 1) consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; 2) acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos para os camponeses; 3) desencadeamento de novas lógicas para Organização Escolar e Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo; 4) reinserção da questão agrária nos debates acadêmicos, com a realização de novos projetos de ensino, pesquisa e extensão articulados com a oferta da LEdoC (MOLINA, 2015).

A partir dos resultados desse levantamento geral sobre a Licenciatura em Educação do Campo, ficou notável que no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores esse curso tem se consolidado nos últimos anos contra o processo hegemônico do capitalismo de formação de professores para o mundo do trabalho, o qual caracteriza-se por uma formação na perspectiva exclusiva da prática, apenas com profissionais a serem reprodutores de conteúdo. Essa licenciatura forma na contra hegemonia e tem apresentado modificações estruturais nas universidades onde foi implantada e na organização pedagógica dos seus respectivos cursos.

Ao nos debruçarmos, por outro lado, na especificidade da Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba, buscamos compreender uma particularidade da região amazônica, pois “o particular como categoria mediadora permite captar a dinâmica própria do objeto (singular) contextualizado numa totalidade abrangente (universal)”. (MOLINA; HAGE; MASSON, 2019, p. 16). Foi possível, no percurso do estudo, refletir a partir do estado do Pará, com sua vasta configuração socioeconômica e ambiental.

No contexto de Abaetetuba, na Amazônia paraense tocantina, e diante das dimensões formativas a que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo se propõe (a docência, a gestão dos processos educacionais e comunitários), lançamos ao estudo uma questão problema: é possível responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam com populações ribeirinhas na perspectiva do fortalecimento do modo de vida ribeirinho, na sua produção material, na

organização social e no enfrentamento dos problemas e conflitos oriundos das questões que envolvem o seu território, como aqueles ligados à floresta e às águas, na mesma dimensão da luta pela terra?

A resposta a essa questão foi se delineando positivamente e contraditoriamente ao longo da pesquisa, à medida que fomos averiguando as práticas dos egressos nos seus locais de atuação, as quais desvelaram os desafios e potencialidades desse curso no âmbito dos territórios ribeirinho, que apresentamos nesta conclusão.

Os desafios que se impõem ao curso da Licenciatura em Educação do Campo no território ribeirinho da Amazônia paraense tocantina são inerentes à própria realidade histórica de exploração das riquezas naturais da região e ao processo de resistência de seus povos que tem conseguido se firmar nas suas identidades e nos seus territórios.

Quanto a esses desafios podemos citar o de **manter sempre a relação do curso com os movimentos sociais**, que inclui dialeticamente pensar juntos (Universidade e Movimentos Sociais) o PPC e o currículo para que não se desvinculem das lutas sociais, as quais são estruturantes do próprio curso. A luta por educação e acesso aos meios de produção da materialidade da vida para os sujeitos do campo é o que fez nascer a Educação do Campo. Por conseguinte, sem essas bandeiras a Licenciatura em Educação do Campo perde a razão de sua existência.

O segundo desafio é **fortalecer o agroextrativismo e a agroecologia**. O território ribeirinho, apesar de suas especificidades, no contexto atual do capitalismo, não se difere dos demais territórios brasileiros no que tange à compreensão da questão agrária. Entendemos que esta se define pelo “uso, posse e propriedade dos bens da natureza que ocasiona ainda graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental”. (STEDILE, 2012, p. 641). Dessa forma, na Amazônia, cresce também, tal qual em todo o território nacional, a monocultura, com destaque, no caso do município de Abaetetuba - PA, para a do açaí.

A floresta amazônica naturalmente é composta por diferentes árvores frutíferas ou não, motivo pelo qual habitantes da floresta se tornam naturalmente sujeitos agroextrativistas. Nos últimos anos, conforme o relato dos egressos, seja na participação nesta pesquisa, seja na produção das suas pesquisas, o território ribeirinho tem sido impactado pelo avanço da monocultura do açaí na perspectiva de responder às necessidades do mercado de consumo nacional e internacional.

Se os ribeirinhos têm acesso naturalmente ao açaí da floresta, com a monocultura eles começam a perder a condição de extrativista para entrar na condição de trabalhadores (no sentido

capitalista) da produção em larga escala de açaí e, assim, tornam-se mão de obra (na condição de apanhadores de açaí, ou peconheiros³⁵) do dono da produção.

Essa realidade da produção do açaí em escala nacional tem gerado uma contradição entre os ribeirinhos, a qual deve estar na pauta da discussão da Licenciatura em Educação do Campo. Isso se deve à necessidade de ser fortalecido o debate sobre os impactos da monocultura do açaí nos territórios ribeirinhos, levando em consideração o posicionamento da própria comunidade, que pode ser contra ou a favor desse tipo de produção.

O terceiro desafio detectado é **o acesso dos egressos ao trabalho enquanto licenciados da Educação do Campo**, pois eles estão sendo formados e não conseguem efetivar-se como educadores no âmbito escolar. Essa realidade é muito dura para os egressos, pois envolve seus sonhos e expectativas em torno da licenciatura escolhida. Nesse contexto, o curso em questão não está conseguindo alcançar o objetivo de superar a falta de professores dos anos finais do ensino fundamental e médio nos territórios ribeirinhos e no campo, de um modo geral, pois o município e o estado continuam importando para esses territórios os professores das cidades, um vez que não reconhecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Quando esses egressos conseguem entrar no magistério, tem sido fora de sua formação, ou seja, é na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e por meio de contratos subordinados a políticos locais.

Todas as conquistas no âmbito da Educação do Campo têm sido a partir da organização dos sujeitos do campo. Estes, entendendo-se como sujeitos de direito, enfrentam o poder público a fim de que suas demandas sejam atendidas. Entre estas destaca-se o reconhecimento do curso junto às esferas públicas, pois somente assim os egressos poderão fazer concursos públicos em conformidade com a formação conquistada.

Esses desafios aqui apresentados são motivações para que o curso, dialeticamente, no movimento da história, e na contradição que essa apresenta, os transforme nas potencialidades de formação dos sujeitos ribeirinhos para o embate com o capital em seu território, que serão destacadas em negrito a partir de agora.

A- O Curso de Licenciatura em Educação do Campo no campus de Abaetetuba tem se firmado como referência para a formação dos educadores ribeirinhos, mesmo com fortes contradições no âmbito da inserção desses egressos no mundo do trabalho, como já anunciado.

³⁵ Nome dado aos apanhadores de açaí, derivado da peconha: instrumento em forma de rodilha (feito da palha da própria palmeira ou de outro material) usado nos pés para subir no açazeiro.

Ao longo dos 09 anos de existência, o curso tem conseguido desenvolver as atividades de ensino-pesquisa-extensão e resguardado os princípios da Educação do Campo (art. 02. Dec. 7354/2010), mesmo diante dos ataques mais recentes, como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que tinha como objetivo assegurar o direito à educação de qualidade e com equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, incluindo os sujeitos do campo, vinculando a educação às lutas concretas as quais os educandos estão imersos numa “combinação de luta pela educação com luta pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (CALDART, 2012, p. 261).

B- Os processos formativos da Licenciatura em Educação do Campo se apresentam como fortes aliados para o fortalecimento do território ribeirinho, à medida que formam educadores aptos para a docência e para a gestão dos processos educacionais e dos processos comunitários a partir de conhecimentos que são um imperativo da realidade do campo e ribeirinha. Ainda assim, em algumas escolas, devido ao pequeno número de educandos, só existe um profissional na gestão, o qual exerce todos os cargos da escola e é ainda a referência para a organização comunitária.

Nesse contexto, formar educadores nessas três dimensões faz-se por meio de várias resistências, uma vez que o número reduzido de estudantes, ausência de profissionais ou de recurso para pagá-los tornam-se justificativas para a execução do fechamento das escolas.

Esse educador formado pela licenciatura em Educação do Campo quando está na docência busca respeitar os saberes da comunidade e desenvolver o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva contextualizada, apresentando sua particularidade numa totalidade do conhecimento historicamente construído. Isso corrobora a atribuição de significado às vidas dos estudantes, os quais passam por um processo emancipatório mediante o qual tornam-se protagonistas de sua aprendizagem e produtores de outros conhecimentos.

Na gestão dos processos educativos, esse educador tem elementos teóricos necessários para suscitar na comunidade escolar o entendimento de que a escola destinada à classe trabalhadora não responde as suas necessidades e que deve ser transformada na sua forma. Para tanto, ela tem que estar em um constante diálogo com a comunidade e os movimentos sociais ou não conseguirá responder às necessidades materiais próprias daqueles estudantes.

A partir da inserção dos egressos que estão na gestão dos processos comunitários na comunidade, foi possível perceber o quanto as ações deles têm fortalecido a organização comunitária e a formação da identidade das populações ribeirinhas, elementos necessários para o enfrentamento dos projetos capitalistas que avançam sobre seus territórios.

Se no discurso de vários egressos nota-se muitos questionamentos quanto à metodologia do Tempo Comunidade, quando não de sua ausência, por meio das práticas desses egressos, compreendemos que o curso, como um todo, foi suprindo essas lacunas e se transformando. Evidência disso é que os egressos estão em suas comunidades como referência para a organização social na busca de soluções para o enfrentamento das necessidades e problemas que se apresentam em seus territórios.

Embora tenha sido feita uma análise positiva do curso, há de se apontar que tanto os desafios como as potencialidades que o delineiam demarcam as contradições existentes no próprio curso frente a sua execução e a seu papel no enfrentamento ao avanço do capital sobre a região, o qual está colocando em risco o território ribeirinho, os saberes e os processos de produção da vida que nele existe. Esse avanço tem o aval das políticas públicas de governo, que, inclusive, nos últimos anos, têm colocado em risco a própria existência do curso com medidas de corte de verbas e desmonte de órgãos governamentais aos quais o curso era vinculado.

Por entendermos que a realidade concreta é dialética, nada está concluído e tudo se transforma pelo movimento da história, o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem se firmando a partir das contradições inerentes ao movimento da história e das superações que aqui foram apresentadas, a partir da análise do primeiro PPC e da pesquisa de campo junto às práticas dos egressos. Assim, confirmamos a seguinte tese.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba, na contradição inerente ao movimento da realidade e mediado por uma práxis emancipatória, tem formado educadores que, pela produção do conhecimento e engajamento em lutas sociais, estão contribuindo para os processos de resistência ao avanço do capital na Amazônia tocantina. A partir da inserção dos egressos nas escolas, em diferentes espaços públicos e nos processos de organização comunitária, se garante a sustentabilidade dos territórios ribeirinhos e camponeses por meio de um projeto social que possibilita a reprodução material e simbólica da vida.

Sabemos que esta tese reflete o percurso que foi possível fazer na busca de entender o objeto da pesquisa e alcançar o objetivo geral dela. Entende-se que nenhum método consegue exaurir as múltiplas determinações do objeto e da realidade, assim como captar todas as contradições e mediações, inerentes a ele (FRIGOTO, 2010). Essa realidade abre a possibilidade de críticas a este trabalho e redefinições no que concerne aos debates, reflexões apresentadas e às conclusões a que se chegou, possibilitando alternativas de criação e de novos conhecimentos do objeto aqui estudado, numa perspectiva dialética.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, ‘babaçuais livres’, ‘castanhais do povo’, faixinais e fundos de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. 2 ed. Manaus: UFAM, 2008.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Territórios e Territorialidades Específicas na Amazônia: entre a “proteção” e o “protecionismo”. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 25, n. 64, p. 63-71, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v25n64/05.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. Territórios da Educação do Campo (Prefácio). In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 15-20.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel. Educação do Campo no Ensino Superior: repercussão para o desenvolvimento do campo brasileiro. In: BATISTA, M. S. X. (org.) **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: Pesquisa e Práticas Educativas**. Paraíba: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 125-156.
- APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- ARENHART, Denise; DALMAGRO, Sandra Luciana. Trabalho e Infância: reflexões a partir da experiência educativa do MST. In: ARROYO, Miguel Gonzalez.; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes.; SILVA, Maurício Roberto. da. (org.) **Trabalho Infância – exercícios tenos de ser criança; haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis: Vozes, 2015. p. 318-338.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salet; *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. 2012. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores (as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BRASIL. DEPARTAMENTO NACIONAL DE PRODUÇÃO MINERAL. **Anuário Mineral Estadual** – Pará. Brasília: DNPM, 2017. Disponível em: http://www.anm.gov.br/dnpm/publicacoes/serie-estatisticas-e-economia-mineral/anuario-mineral/anuario-mineral-estadual/para/amest-2017_pa_v1. Acesso em: 13 set. 2019

BRASIL. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. **Projeções do Agronegócio - Brasil 2018/19 a 2028/2029**. Brasília, DF. Secretaria de Política Agrícola. 2019. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/assuntos/politica-agricola/todas-publicacoes-de-politica-agricola/projecoes-do-agronegocio/projecoes-do-agronegocio-2018-2019-2028-2029/view>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECADI. **Caderno do VI Seminário Nacional de Licenciatura em Educação do Campo**. UFPA, Belém, 2014.

BRASIL. O MINISTRO DE ESTADO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA, no exercício da PRESIDÊNCIA DO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA-INCRA. **PORTARIA/INCRA/P/Nº 268 DE 23 DE OUTUBRO DE 1996**. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/institucionall/legislacao-/portarias/portarias-de-1996/portaria_incra_p268_231096.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. **Guia de cadastramento de grupos: populacionais, tradicionais e específicos: cadastro único para programas sociais**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, 2012. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2012/setembro/2-guia-dos-povos-mds-26x20cm-final.pdf/view>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 08 abr. 2017.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Secretaria Especial de Editoração e Publicação. Brasília, 2012.

BRASIL. OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Eixo 15:** Formação de Professores. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BITTENCOURT, Brito; Márcia Márcia. **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. 2017. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRITO, Márcia M. Bittencourt. **O acesso a educação superior pelas populações do campo, na universidade pública:** um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED/UFPA, Belém, 2013.

CARITAS BRASILEIRA. **Comunidades tradicionais das Ilhas de Abaetetuba, no Pará, comemoram o Dia Mundial da Água.** Disponível em: <http://caritas.org.br/comunidades-tradicionais-das-ilhas-de-abaetetuba-no-para-comemoram-o-dia-mundial-da-agua/41611>. Acesso em 09 nov. 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SANTOS, Clarice. **Sobre a educação do campo.** In: SANTOS, Clarice (org.). **Educação do campo:** campo-políticas públicas-educação. Brasília: Inca, 2008. p. 67-86 (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 07).

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 20 de fev.2017

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CALDART, Roseli Salete. Desafios à transformação da forma escolar. In: CALDART, Roseli Salete; FETZNER, Andréa Rosana; FREITAS, Luis Carlos de.; RODRIGUES, Romir. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, v.1, p. 248, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (orgs.). **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, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. *In*: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 3-19.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Mimeo. 2015.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MOLINA, Mônica Castagna. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. Dossiê. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, Rio de Janeiro 2019. Epub Oct 14, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100306. Acesso em: 13 de dez. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. *In*: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (org.). **Caminhos para a Transformação da Escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 748-755.

CARGIL AGRICOLA; AMBIENTARE SOLUÇÕES EM MEIO AMBIENTE. **Relatório de Impacto ambiental – RIMA**. Terminal Portuário de Uso Privado - TUP Abaetetuba. 2017. Disponível em: http://www.sema.pa.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/RIMA_TUP_Abaetetuba.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira. O trabalho como princípio educativo na organização pedagógica de uma escola de educação profissional do campo: aproximações e desafios. 2018. 395 f.; Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CASTRO, Edna. **Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais**. Belém: NAEA, 1998. (Paper do NAEA, nº 092).

CASTRO, Wanessa de. **Formação de Educadores e Tecnologias Digitais: relações e desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UnB**. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo – Brasil 2016**. CPT Nacional – Brasil. Goiânia, 2017.

COSME, Claudemir Martins. Crítica à transformação capitalista da água em mercadoria: águas para a vida, não para a morte. *In*: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo – Brasil 2016**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2017. p. 121- 132.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores**: perspectiva Crítico Emancipadora. Ciências Humanas – Revista da Pós-Graduação em Educação PPGEDU. v. 18, Rio Grande do Sul, 2017.

DOS SANTOS, Jenijunio. A Formação do Povo Ribeirinho no Contexto da Amazônia Brasileira. *In*: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira.; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CVR, 2017. p. 53-68.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FAMA 2018. FORUM ALTERNATIVO MUNDIAL DAS ÁGUAS. **Declaração final do Fórum Alternativo Mundial das Águas**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://fama2018.org/2018/03/22/declaracao-final-do-fama-reafirma-agua-nao-e-mercadoria-agua-e-do-povo/>. Acesso em: 25 mar. 2018.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **Alternância pedagógica na formação do educador**: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA. 314 f. Tese – (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “por uma educação básica do campo” (texto preparatório). *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p.19-63.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais**: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. Revista Nera. Presidente Prudente, ano 8, n. 6 – jan./jun. 2005.

FERREIRA, Márcio. **Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UnB**. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência, escola do campo e formação**: qual o lugar do trabalho coletivo? 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 27.ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. Lopes Costa de. A reforma do Ensino superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº XX, n. 68, dez., 1999.

FREITAS, Luís Carlos. Neotecnicismo e Formação do Educador. *In*: **Formação de Professores**: pensar e fazer. ALVES, Nilda. (org.). São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 30).

FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete. (org.) A construção da pedagogia socialista -, Nadezhda Konstant KRUPSKAYA São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, Roseli Salete. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 748-755.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia de pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GERONE JUNIOR, Acyr de; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Ser Professor Ribeirinho**: os desafios que emergem da educação e da ação pedagógica em escolas ribeirinhas da Amazônia. *In*: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. (org.). **Educação Ribeirinha** – saberes, vivências e formação no campo. 2 ed. Belém: GEPEIF- UFPA, 2013. p. 19-41.

GOMES, Flávio dos Santos. “No labirinto dos rios, furos e igarapés”: camponeses negros, memória e pós-emancipação na Amazônia, c. XIX-XX. **História Unisinos**. São Leopoldo RS v.

10, n. 3. p. 281-292, set./dez., 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/6182>. Acesso em: 28 set. 2019.

GONÇALVES, Felipe Canova. **Linguagem Audiovisual e Educação do Campo: Práxis e Consciência Política em Percursos Audiovisuais**. 2019. f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, 2019.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. **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**. 2019. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GREENPEACE. **Relatório Hidrelétricas na Amazônia** - Um mau negócio para o Brasil e para o mundo. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.greenpeace.org/brasil/pt/Noticias/Hidreletricas-na-Amazonia-um-mau-negocio-para-o-Brasil-e-para-o-mundo/>. Acesso em 20 jan. 2018.

GUZMÁN, Décio de Alencar. Índios misturados, caboclos e curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem, Rio Negro (Brasil), século XVIII e XIX. *In*: ADAMS, Cristina.; MURRIETA, Rui.; NEVES, Walter. (orgs.). **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 1º reimpressão, 2008. p. 97-80.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por Uma Educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. *In*: CORRÊA, Pulo Sergio. Almeida (org.). **A Educação, o Currículo e a Formação de Professores**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 149-170.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HYDRO. A HYDRO NO BRASIL. **Meio ambiente**. Disponível em: <https://www.hydro.com/pt-BR/a-hydro-no-brasil/Sustentabilidade/Meio-ambiente/>. Acesso em: 06 mar. 2018.

ISTO É DINHEIRO. **Ser Educacional parte para a briga**. Disponível em: <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20160708/ser-educacional-parte-para-briga/391402>. Acesso em: 31 ago. 2017.

JESINE, Edineide. As políticas de gestão da extensão universitária: privatização e mercantilização no ensino superior. *In*: CHAVES, Veral Lúcia Jacob.; SILVA JR, João dos Reis. (org.). **Educação Superior no Brasil e Diversidade Regional**. Belém, ADULFPA, 2008.

KOPNIN, Pável Vassílievitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAVILLE, Chistian.; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber** – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonildes Serolo de. Agronegócio. *In*: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 79-85.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens**: trabalho na ontologia de Lukács. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica** – uma poética do imaginário. Obras reunidas: poesia I. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

MAB AMAZÔNIA. **Ribeirinhos do Tapajós criam protocolo de consulta contra obras que afetam comunidades**. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/noticia/ribeirinhos-do-tapaj-s-criam-protocolo-consulta-contra-obras-que-afetam-comunidades>. Acesso em: 09 mar. 2018.

MACEBO, Deise. Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Licenciatura em Educação do Campo**: resultado da Pesquisa sobre Riscos e Potencialidades de sua Expansão (2013-2017). LANTEC/CED/UFSC, Florianópolis, 2019.

MALANCHEN, Julia. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: Ivani FAZENDA (org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

MALANCHEN, Julia. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. A produção do Conhecimento na Licenciatura da Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da Educação do Campo. Dossiê. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100306&tlng=pt. Acesso em: 30 dez. 2019.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Bointempo, 2012.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: NETTO, José Paulo. (org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo**. 2012. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- MEIRELLES FILHO, João Carlos. **O livro de ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- MÉZAROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo. *In*: CUNHA, Célio.; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados/ Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014.
- MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (org.). **EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.
- MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
- MOLINA, Monica Castagna. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo – registros e reflexões a partir das experiências – piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-61.
- MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES, Rocha. Maria Izabel. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – REFLEXÕES SOBRE O PRONERA E O PROCAMPO**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez.2014. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

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

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set., 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; BRITO, Márcia Maria Bittencourt. Epistemologia da Práxis: referência no processo de Formação Inicial e Continuada de formadores na Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**-Volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 337-374.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Eliene Novaes; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Riscos, potencialidades e desafios na consolidação da política de educação superior para os povos do campo na Universidade de Brasília (UnB). *In*: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo: resultado da pesquisa sobre riscos e pontencialidades de sua Expansão (2013-2017)**. LANTEC/CED/UFSC, Florianópolis, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. MASSON, Gisele. Apresentação. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo: resultado da pesquisa sobre riscos e pontencialidades de sua Expansão (2013-2017)**. LANTEC/CED/UFSC, Florianópolis, 2019.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3. ed. (Biblioteca Básica do Serviço Social; v.5). São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Delma Passanha. Os ribeirinhos-agricultores de várzea: formas de enquadramento institucional. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 12, n. p. 71- 96jun. 2009 – OCDE. **Resultado do Pisa 2018**. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em: 04 dez. 2019.

OLIVEIRA NETO, Adolfo. Território e Educação: uma análise a partir da Educação do Campo em comunidades rurais-ribeirinhas. *In*: SILVA, Christian Nunes; et al. (orgs.). **Sociedade, espaço e políticas territoriais na Amazônia paraense**. Belém: GAPTA/UFPA, 2013. p. 245 – 257.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas**. 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PICOLI, F. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PINTO, L. F.; KZAM, A. **Amazônia decifrada**. Belém: edição dos autores, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

REDE PETECA. **Chega de trabalho infantil**. Trabalho infantil no campo atingiu quase 600 mil crianças e adolescentes em 2017. Por Antonio de Oliveira Lima. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/colunas/censo-agropecurario-trabalho-infantil-no-campo-tem-5878-mil-casos-2017/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

RAMOS, Marise. **Escola Unitária**. In: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 341-347.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”**. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237>. Acesso em: 25 fev. 18.

RODRIGUES, Denise Simões. **Revolução Cabana e Construção da Identidade Amazônica**. Belém: EDUEPA, 2009.

SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Jenijunio dos. **Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012**. 2014. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED/UFPA, Belém, 2014.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Roraima: Contribuições para a Escola do Campo**. 2018 302 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SARMENTO, Manuel. **O trabalho das crianças é na escola** – Debates e controvérsias sobre o trabalho infantil e a educação como trabalho. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez.; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes.; SILVA, Maurício Roberto. da. (org.). Petrópolis: Vozes, 2015. p. 56-82.

SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015**. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SILVA, Divino Régio Cardoso. MORIVA–Memória Teórico-Fotográfico: organização, lutas, desafios e conquistas. *In*: SOUZA, Dayana Viviane Souza de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira.; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. (org.). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CVR, 2017. p. 97-115.

SILVA, C. C.; GONZALEZ, M.; BRUGIER, Y. S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. *In*: HADDAD, Sérgio (org.). **BANCO MUNDIAL, OMC E FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Hellem do Socorro de Araujo. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá**. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) PPGED/UFPA, Belém, 2017.

SILVA JUNIOR, Orleno Marques da. **Empreendimentos de geração hidrelétrica na Amazônia: desmatamento em áreas de uso restrito e gestão de áreas protegidas**. 2018. 173 f. Tese. (Doutorado em planejamento energético) COPPE /UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Maria Abádia; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Educação Fotografada pelo PISA e difundida pela OCDE. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. (orgs.). **Internacionalização da Educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 139-171.

SILVA, Maria Fernanda da; BERTOUD Edna. O conceito de política em Marx: análise de obras de 1843 a 1871. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza. Ano 3, n. 3. dez. 2011 Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/8%20o%20conceito%20de%20politica%20em%20marx%20analise%20de%20obras%20de%201843.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa; CONCEIÇÃO, Francilene Sales da. Agronegócio e campesinato na Amazônia brasileira: transformações geográficas em duas regiões nos estados de Rondônia e Pará. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 41, set./2017.

SILVA, Vicente de Paulo Borges Virgolino da. **A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no assentamento Itaúna – GO**. 2012. 273 f., Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de. Pronera Ribeirinho: refletindo sobre a experiência de formação de professores do curso de pedagogia das águas em Abaetetuba – Pará. ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16. **Anais**. Campinas, Universidade de Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2580d.pdf. Acesso em: 10 mar.2018.

SOUZA, José Camilo Ramos de. Os processos educativos no lugar de vida ribeirinho. *In*: SOUZA, Dayana Viviane Souza. de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira.; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (orgs.). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CVR, 2017. p. 165-177.

TELES, Ana Maria Orofino. **Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na licenciatura em Educação do Campo**. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TEODORO, António. Novas Tecnologias de Governação e Reconfiguração dos Modos de Regulação da Políticas Educacionais. *In*: CUNHA, Célio da; JESUS, Wellington Ferreira de; SOUZA, Maria de Fátima Matos de (orgs.). **Políticas de Educação – cenários globais e locais**. Brasília: Líber Livros, 2016. p. 51-44.

THOMAS, Shaj; ALMEIDA, Oriana; PINHEIRO, Elysângela. Projeto de Assentamento Agroextrativista no ordenamento territorial e na gestão dos recursos naturais de várzea Amazônica. **Cadernos de Agroecologia**, Campos dos Vizinhos v. 10, n. 3, 2015. Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/17065>. Acesso em: 19 nov. 2019.

UNB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília-DF,2009. Disponível em: <http://fup.unb.br/educacao-do-campo/>. Acesso em: 11 out. 2017.

UFPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Abaetetuba – Pa, 2009**. Disponível em: <http://www.cubt.ufpa.br/siteanterior/publicacoes/documento/facet/educdocampo/ppp.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

UFPA. Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo. **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Abaetetuba - PA, 2016. Disponível em: <http://fadecam.ufpa.br/index.php/graduacao/licenciatura-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 06 dez. 2019.

UFPA. RESOLUÇÃO N. 4.047, DE 30 DE SETEMBRO DE 2010. **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Abaetetuba**. Disponível em: <http://www.cubt.ufpa.br/siteanterior/publicacoes/resolucao/facet/RES%204.047%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202010EDDOCAMPO.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

VAZ, Rosilda do Socorro Ferreira. Memória de escolarização e imaginário ribeirinho. *In*: OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de; LIMA, Rosinei da Silva. (orgs.). **Memórias, experiências e saberes da trajetória de formação docente**. Pará de Minas: VirtualBooks Editora, Publicação 2017.

XAVIER, Pedro Henrique Gomes. **Matrizes Formativas e Organização Pedagógica: contradições na transição da escola rural para a escola do campo**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2016.

APÊNDICES

(Aplicado em 2018 e 2019)

**LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA E SUA RELAÇÃO COM
A FORMAÇÃO INICIAL - Pesquisa de Doutorado com egressos das Licenciaturas em
Educação do Campo - Campus de Abaetetuba-UFPA**

1- Faixa etária:

 20 a 30 anos 30 a 40 anos 40 a 50 anos Acima de 60 anos

2- Sexo

 Feminino Masculino

3- Você mora no:

 Meio rural Meio urbano

4- Como você se identifica?

 Ribeirinho Quilombola Agricultor/familiar do Campo da cidade

5- Renda

 Sem renda Até 1 salário mínimo Entre 1 a 2 salários mínimos Entre 3 a 4 salários mínimos Entre 4 a 5 salários mínimos Mais de 5 salários mínimos

6- Ano de conclusão da Licenciatura em Educação do Campo

 2014 2015 2016 2017

7- Turma a que pertenceu na Licenciatura em Educação do Campo

 Turma I/2011 Turma II/2012 Turma III/2013 Turma IV/2014

8- Qual sua ocupação atual?

 Estudando Trabalhando Estudando e Trabalhando Desocupado

Se respondeu “estudando”, diga o que. _____

9- Pertence a algum Movimento Social ou Associação com efetiva participação?

 Sim Não

10- Caso tenha respondido "Sim" na pergunta anterior escreva o nome do Movimento Social a que pertence: _____

11- Esse Movimento ou Associação pertence à organização dos Povos Ribeirinhos?

Sim Não

12- Qual a sua situação em relação à econômica da sua família?

Sou o principal mantenedor Contribuo com 50% da renda familiar

Não contribuo com a renda familiar Contribuo esporadicamente

13- Qual a sua relação com o campo e território ribeirinho?

Resido e trabalho em território ribeirinho

Resido e trabalho no campo, mas não é território ribeirinho

Resido na cidade e trabalho no campo não ribeirinho

Resido na cidade e trabalho em território ribeirinho

Resido no campo, mas no momento não trabalho e não estudo

Resido no território ribeirinho, mas no momento não trabalho e não estudo

Não tenho vínculo com o campo e nem com o território ribeirinho

14- Em que área de conhecimento você foi habilitado?

Ciência da Natureza Matemática Linguagem

15- Como você avalia a formação recebida na Licenciatura em Educação do Campo?

Péssima, não consegui relacionar com a realidade a que pertencço

Regular; ficaram algumas lacunas, principalmente no tocante à docência

Boa; tenho outro olhar sobre a realidade e consegui entender os conteúdos

Excelente; consigo trazer para minha realidade tudo que estudei e sou atuante
como Licenciado(a) em Educação do Campo

16- Em qual das dimensões formativas você atua profissionalmente?

Gestão de processos educativos escolares

Docência em uma das áreas de conhecimento

Gestão de processos educativos nas comunidades

Não atuo como Licenciado em Educação do Campo

17- Caso você esteja atuando na escola, em que etapa da educação você atua? (Você pode marcar mais de uma alternativa, caso esteja atuando em mais de uma etapa).

Nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio

No Ensino Fundamental inicial e final, Ensino Médio e EJA

Somente na EJA

- Somente no Ensino Médio
- Somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental
- Somente nos anos finais do Ensino Fundamental
- Na Educação Infantil

18- Quais disciplinas você leciona?

19- Qual o município em que você está residindo?

20- O que você mudaria na Formação da Licenciatura em Educação do Campo?

21- Você aceita participar das outras fases da Pesquisa com egressos da Licenciatura em Educação do Campo?

- Sim Não

Deixe seus contatos de e-mail e telefone.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA SER APLICADA AOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 1) O que lhe motivou a fazer o Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- 2) O perfil do curso que você fez buscava formar para três dimensões: a docência, a gestão escolar e a gestão comunitária. Em qual dessas dimensões você atua?
- 3) As dimensões formativas da Licenciatura em Educação do Campo respondem as necessidades do educador que atua no território ribeirinho, na perspectiva do fortalecimento do modo de vida ribeirinho? Comente.
- 4) Quais os elementos do curso estão presentes na sua prática pedagógica?
- 5) Como a sua atuação tem fortalecido na produção material e na organização social para o enfrentamento dos problemas e conflitos oriundos das questões envolvendo o território ribeirinho, principalmente aquelas referentes a águas.
- 6) Você tem conseguido trabalhar conteúdos e práticas pedagógicas dentro da perspectiva da agroecologia e agricultura camponesa? Quais os desafios encontrados?
- 7) Quais as interfaces que você encontrou entre o currículo da Licenciatura em Educação do Campo com o território ribeirinho?
- 8) Em relação ao território ribeirinho, quais os desafios e potencialidades que você tem percebido nesse curso na perspectiva da formação de sujeitos para atuarem nesse território?
- 9) Que sugestões daria para o Curso da Licenciatura em Educação do Campo para a formação na perspectiva do território ribeirinho?
- 10) Como a escola tem se inserido na vivência comunitária, na sua cultura e práticas educativas?
- 11) Qual a importância do trabalho para a vida dos sujeitos ribeirinhos? E como foi esse processo em sua vida?
- 12) A Licenciatura em Educação do Campo fortalece o modo de vida ribeirinho, na sua produção material e na organização social para o enfrentamento dos problemas e conflitos oriundos das questões que envolvem o seu território, principalmente aqueles referentes a águas e hidronegócio?
- 13) Em que a Alternância possibilitou sua permanência no curso? Quais as dificuldades?
- 14) Como é sua relação com o movimento social?
- 15) Quais as transformações que você avalia ter acontecido na sua escola ou na sua comunidade a partir da sua formação?

16) Tem encontrado alguma dificuldade enquanto egresso da Licenciatura em Educação do Campo no exercício da profissão? Comente.

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Declaro por meio desse termo que concordei ser entrevistado(a) para colaborar com a pesquisa intitulada “**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUE ATUAM NO TERRITÓRIO RIBEIRINHO DA AMAZÔNIA PARAENSE**”, orientada por Mônica Castagna Molina e desenvolvida por Jenijunio dos Santos, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone nº (91) 983330051 ou e-mail jenijunio@hotmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, tendo como finalidade exclusiva colaborar para o sucesso da pesquisa, podendo o pesquisador usar minha imagem e falas estritamente para as análises da pesquisa.

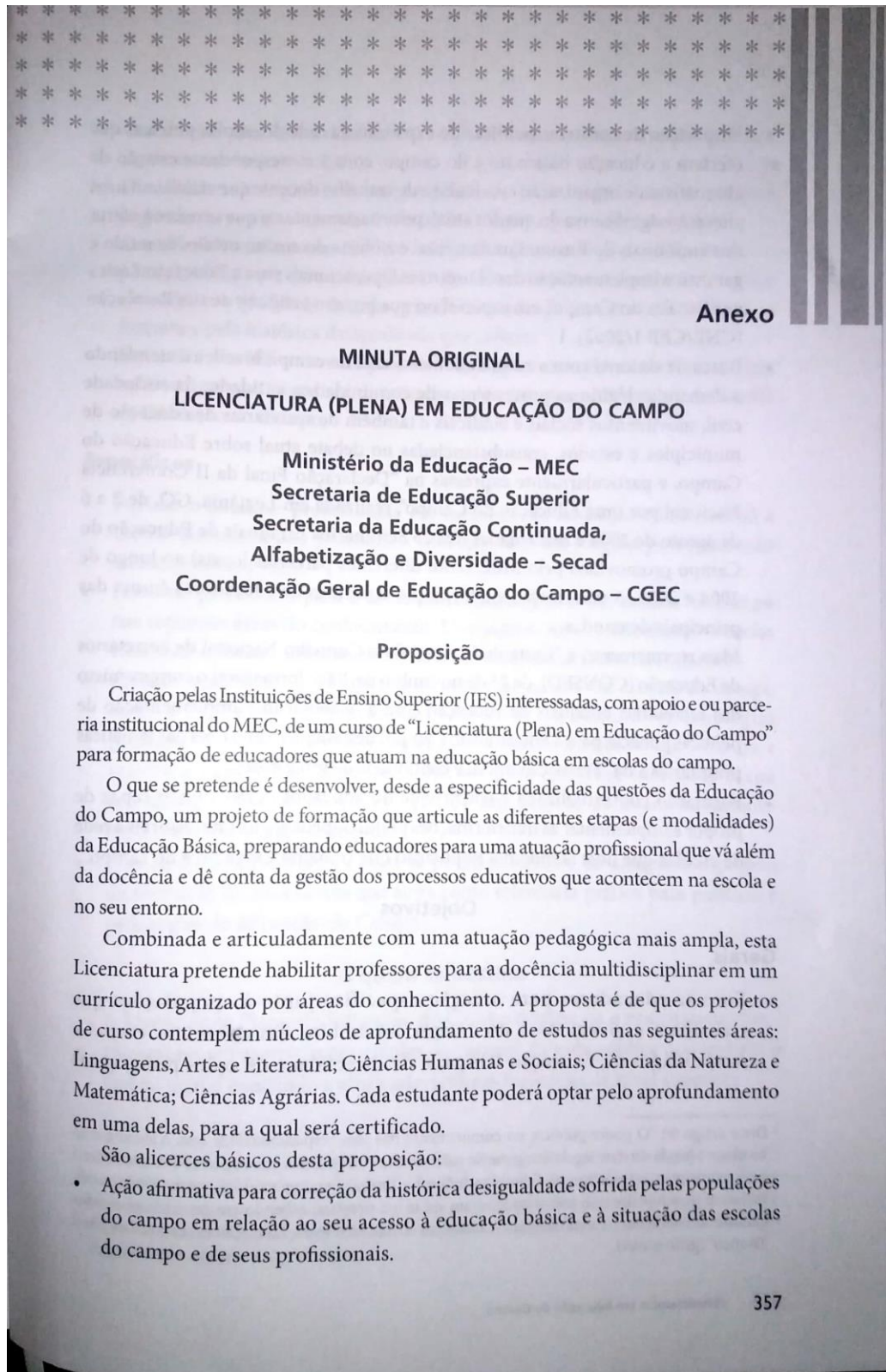
Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos da pesquisa e estou ciente de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidas a ética e rigor acadêmico.

Minha colaboração se fará por meio da entrevista a ser gravada, da resposta de formulários e cedência de minha imagem a partir da assinatura dessa autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a) poderei contatar o pesquisador.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante

ANEXO
Minuta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo



- Disposição de construir políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem a educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, prioritariamente no que se refere à oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e à oferta do ensino médio, de modo a garantir a implementação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, em especial no que prevê o artigo 6º de sua Resolução (CNE/CEB 1/2002).¹
- Busca de sintonia com a nova dinâmica social do campo brasileiro atendendo a demandas legítimas provenientes de comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais e também de secretarias de educação de municípios e estados, consubstanciadas no debate atual sobre Educação do Campo, e particularmente expressas na “Declaração Final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, realizada em Luziânia, GO, de 2 a 6 de agosto de 2004 e reafirmadas nos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC (com diferentes parcerias locais) ao longo de 2004 e 2005. A valorização e a formação específica de educadores é uma das principais demandas.
Mais recentemente, a “Carta de Gramado” do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), de 23 de novembro de 2005, formalizou o compromisso das secretarias estaduais de educação com a “elaboração e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo”, destacando como uma das temáticas prioritárias a da “Formação inicial e continuada de professores”.
- Formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo.

Objetivos

Gerais

- Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas

¹ Diz o artigo 6º: “O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental *nas comunidades rurais*, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico” (grifo nosso).

- necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social.
- Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo.
- Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem.
- Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

Específicos

- Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.
- Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.
- Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- Construir coletivamente, e com os próprios sujeitos do campo, um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo.

A quem se destina

A Licenciatura Plena em Educação do Campo destina-se a prioritariamente:

- professores em exercício nas escolas do campo² da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;

² São consideradas aqui como “escolas do campo” aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como “rural”, e mais amplamente, aquelas escolas que mesmo tendo sua sede em áreas consideradas “urbanas”, por atenderem a populações de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo, têm sua identidade definida nesta relação.

- outros profissionais da educação com atuação na rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Saberes da Terra,...
- jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior.

Justificativa

Os argumentos para a realização desta Licenciatura específica para formação de educadores do campo, além dos que podem ser inferidos dos “alicerces básicos desta proposição” são os seguintes:

- A urgência de ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à oferta da educação infantil, dos anos finais do Ensino Fundamental e do ensino médio.³
- A convicção de que estas ações devem incluir uma nova organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média, destacando-se como aspectos importantes uma atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. Ambos os aspectos, somados à necessidade de conhecimentos e de vivências sobre a realidade do campo, estão a exigir iniciativas, e mais amplamente, políticas de preparação específica para os educadores que nela atuem.
- A visão de que é necessário e possível pensar em uma educação, numa escola e conseqüentemente em uma formação de educadores que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo, contribuindo para efetivá-lo como

³ Segundo dados do documento “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”, a rede de ensino da educação básica da área rural corresponde a 50% das escolas do país. Aproximadamente metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferece exclusivamente o Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série, representando 15% da matrícula nacional. De cada cem professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, 57 cursaram apenas o Ensino Médio e de cada cem professores que atuam no Ensino Médio, 21 só tem o próprio Ensino Médio. (MEC/INEP, 2003)

“campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. (CNE/CEB, parecer 36/2001)

- As diferentes experiências existentes de Licenciatura voltadas para a especificidade da formação de educadores do campo, quer sejam os cursos de Pedagogia, hoje identificados como “Pedagogia da Terra”, desenvolvidos pelas Universidades através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera/Incra/MDA), ou os inúmeros programas e parcerias com secretarias de educação cuja rede de educadores atendida é predominantemente originária das escolas do campo. Estas experiências já produziram um acúmulo de conhecimentos que contribuem significativamente para uma formatação adequada desta nova proposta de curso.

Diretrizes para a elaboração do Projeto Político–Pedagógico da Licenciatura (Plena) em Educação do Campo

Perfil Profissional

A proposta geral deste curso integra alguns conjuntos de aprendizados profissionais básicos de formação para os educadores do campo:

- *Docência Multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento* propostas pelo curso: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.
- *Gestão de processos educativos escolares*, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político–pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo.
- *Gestão de processos educativos comunitários*, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.

Base Curricular do curso

Cada IES, ao elaborar seu projeto de curso, além de considerar a legislação educacional em vigor para as Licenciaturas e a realidade específica dos sujeitos locais que o demandem, deverá observar algumas orientações básicas:

- Construção curricular que contemple e articule uma sólida formação do educador nos princípios éticos e sociais próprios à atuação como

Formas de implementação

Esta proposição quer estimular a realização do curso através de parcerias das IES com o MEC, com as secretarias municipais e estaduais de educação, com movimentos sociais e sindicais do campo, organizações não governamentais e com outras entidades educacionais de reconhecida atuação na formação de educadores e junto às populações do campo.

A implementação deste curso pelas IES deverá ser acompanhada por outras iniciativas, especialmente nas áreas da pesquisa e da extensão, que configurem uma atuação institucional sistemática com questões e temáticas da Educação do Campo.

Brasília, abril de 2006.