



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DIVANETE SOUSA DA SILVA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO, NO TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA TOCANTINA**

BELÉM

2019

MARIA DIVANETE SOUSA DA SILVA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO, NO TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA TOCANTINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciência da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito obrigatório para obtenção do título de doutora na linha, Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

BELÉM

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S586p Silva, Maria Divanete Sousa da
Práticas Educativas Populares na Licenciatura em Educação do
Campo, no território da Amazônia Tocantina / Maria Divanete
Sousa da Silva. — 2019.
239 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação,
Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2019.

1. Formação de Educadores. 2. Educação do Campo. 3.
Prática Educativa Popular. 4. Movimentos Sociais. I. Título.

CDD 370

MARIA DIVANETE SOUSA DA SILVA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO, NO TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA TOCANTINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciência da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito obrigatório para obtenção do título de doutora na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade.

Data da defesa: 25/06/2019

Situação: aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - Orientador
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. DilenoDustan Lucas de Souza - Examinador Externo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Iranete Maria da Silva Lima - Examinadora Externa
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Eliana da Silva Felipe - Examinadora Interna
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro - Examinadora Interna
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Pará

Aos camponeses, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e tantos outros, que individual ou coletivamente vivem a resistência diária, pela garantia do direito de existir, na luta pelo território, pelo trabalho, pela educação e pelo direito de produzir, num país tão escasso e insuficiente de políticas públicas.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é reconhecer que nada se constrói sozinha. Por isso, não poderia deixar de ser prolixa nos agradecimentos, pois aqui se fecha um ciclo permeado de uma longa história. Uma trajetória marcada por sonhos, desejos, lutas, recuos e resistências.

As críticas, a mim desferidas, ao longo da vida, foram essenciais para a construção de uma concepção de vida e de mundo. Foi nessas trincheiras que fui (venho) me construindo enquanto ser humano. E como tal, minha convicção política diante da produção do conhecimento é defender os direitos e a dignidade da classe trabalhadora.

Mas, nada seria possível sem o apoio, de todos/as que acreditaram e acreditam que a construção do conhecimento deva estar a serviço daquelas e daqueles que constroem no cotidiano, a sua existência na perspectiva de um projeto de campo, de país e de mundo, cuja essência seja a vida humana.

Diante desse entendimento, registro aqui meus agradecimentos aos que direta ou indiretamente contribuíram no percurso dessa caminhada histórica. Aos que no construto desta tese me concederam novas lentes para enxergar as contradições que a realidade concreta nos evidencia e se lançar ao desafio de lutar para outra realidade, justa, igualitária e humana.

Ao poder divino que nos move, nos energiza e nos faz acreditar na força que somos capazes de reconhecer em nós mesmos, nos momentos em que as crises existenciais nos afligem e nos limitam de avançar no exercício intelectual;

Ao mestre Manoel, meu pai, que não está fisicamente conosco, mas sua presença espiritual me acompanha e me move em tudo que faço. Foi meu primeiro educador, da escola da vida. Ensinou-me a ser gente. Conduziu-me a experimentar as dores e os sabores da vida no campo, razões que me motivaram nas escolhas acadêmico-científicas e profissional. Falar desse homem em algumas linhas é pouco diante de tudo que representou, não simplesmente como pai, mas como exemplo de um camponês que sempre afirmou sua identidade com muito orgulho. Esse homem admirável finalizou seus últimos dias de vida na cidade, por imposição da lógica dominante e excludente do campo. As condições objetivas lhe impuseram outro destino. Resistiu ao máximo que pode criando estratégias de sobrevivência na cidade e mantendo o vínculo com o campo, na tentativa de criar sete filhos. A ausência de política de incentivo à produção agrícola para o agricultor familiar foi a principal razão para tal realidade. Com muita emoção recordo, como se fosse hoje, de um episódio marcante que presenciei aos

meus doze anos de idade quando o acompanhava junto a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) de Igarapé-Açu sobre o resultado de um projeto que havia submetido a essa instituição, cuja finalidade era obter apoio financeiro para o plantio de mandioca. O responsável do setor na instituição, à época, olhou para ele sorrindo de forma irônica, disse: “Manoel, plantar mandioca não tem futuro”. Tentando argumentar, foi ignorado. A expressão de tristeza manifestada em seu rosto me comovia naquele momento, mas não tinha o entendimento para classificar a lógica que retratava aquela realidade. Hoje, fico indignada ao recordar tudo isso. Mas, sei que onde quer que esteja, está vibrando e comemorando a conclusão desse estudo, por posicionar-se a favor daquelas e daqueles que não puderam (e não podem) expor e denunciar suas angústias de um passado que os subjugou à condição secundarizada, classificando os camponeses como *rude, tosco e ignorante*. Sua indignação, de alguma forma encontra-se presente nesta tese, pois seu desejo também é meu desejo, seus sonhos também são meus sonhos, de que um dia homens e mulheres do campo possam viver com dignidade. O descaso do poder público com o campo era tanto que lhe permitia repetidas vezes, manifestar seu pensamento: “*vai chegar um momento que todo mundo vai pra cidade e não vai ter ninguém para plantar, então não vamos ter o que comer*”. Frase que se tornou lema do *Movimento de Educação do Campo*, muito tempo depois, mas pela sabedoria herdada de sua experiência de vida já previa a possibilidade desse acontecimento. Seu terreno ainda está ali, onde reunimos a família, companheiros de lutas e amigos para comemorarmos todas as grandes e pequenas conquistas de seus filhos e netos. Meus irmãos e irmã continuam lá, sendo a extensão de seus sonhos e desejos: a permanência na roça;

À minha mãe Maria Lúcia – Com todo seu esforço e trabalho na roça pôde garantir nossa permanência na escola. Durante nossa vida escolar, você estava ali, na casa de farinha, altas horas, na última jornada de trabalho produzindo a goma, para garantir a merenda escolar de todos os dias, o que a escola pouco ou nunca oferecia. Mas, todo seu empenho e esforço não encerraram na conclusão de nossa vida escolar, você continuou e continua sendo nosso esteio, nos apoiando na continuação de nossa trajetória acadêmica e na vida pessoal, agora acrescida das netas e netos. Mesmo com seu jeito sério, a sua generosidade define a grandeza de ser humano que és. Nossa guerreira, um obrigado é pouco diante do que nos tornamos sob sua condução;

Aos meus filhos - Junior e Aylla – as melhores partes de mim, os melhores presentes que a natureza me deu. Aprendo a ser mãe todos os dias, na experiência e convívio diário com vocês. Tento me educar e reeducar para lhes dar os melhores ensinamentos que possam guiá-los na condução de suas vidas. Agradeço imensamente vocês pelo intenso apoio despendido, na construção dessa tese e os momentos de lazer sacrificados em função de mim e os estresses suportados. Talvez agora eu já consiga dar a resposta que vocês gostariam de ouvir no passado, à pergunta feita no início do mestrado: *Mãe, quando a senhora vai parar de estudar, isso nunca vai acabar?* Parar de estudar a gente nunca para, pela profissão que exercemos, mas certamente estarei disponível, com mais tempo a dedicar a vocês, acompanhando e apoiando em suas trajetórias acadêmicas. Sei o quanto foi doloroso tirá-los de seus lugares de origem, das amizades construídas e dos diversos itinerários escolares aos quais os submeti. Foram as circunstâncias da vida que nos impuseram a tais escolhas, mas resistimos e estamos aqui contando um pouquinho dessa história. Amo vocês!!!

Às minhas irmãs e aos meus irmãos, Telma, Zeneide, Ivone, Rosiana, Denilson e Clóvis com quem divido a alegria de compartilhar os momentos afetuosos que a vida nos proporciona. Obrigada a cada um/a de vocês, pelo apoio concedido nessa caminhada acadêmica e pela preocupação no cumprimento do prazo deste trabalho;

Aos sobrinhos, André, Thiago e Alexandre pela ajuda despedida a mim nesse momento. Um agradecimento especial à querida sobrinha Rosane, que sem medir esforços esteve sempre disponível a ajudar. Sem você tudo seria mais difícil. Muito Obrigada, flor!

A direção da Escola de Aplicação da UFPA, meu local de trabalho, pela liberação concedida;

Ao programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, pelo conhecimento acadêmico adquirido ao longo do Curso de Doutorado;

Ao meu orientador, Salomão Hage, pelo apoio, confiança e atenção ao longo dessa caminhada. Pelos ensinamentos demonstrados na grandeza de humanidade que há em você e pelo exercício da militância praticada com ações concretas que nos animam a continuar caminhando e resistindo, na defesa da educação de qualidade aos sujeitos do campo;

A professora, Maria Antônia, pelas pertinentes e significativas contribuições durante o exame de qualificação desta tese;

As professoras Iranete Lima, Eliana Felipe e Georgina Kalife que desde o momento da qualificação até a defesa final contribuíram para o avanço desse estudo. Suas sugestões foram valiosas para a finalização desta tese. Obrigada!

Ao professor Dileno, por aceitar contribuir conosco na banca de defesa desta tese. Suas sugestões foram importantes para nosso estudo;

À Faculdade de Educação do Campo da UFPA-Cametá, em nome da professora Madalena Corbin, que junto ao coletivo que compõe essa faculdade, se desafia cotidianamente para materializar a formação dos educadores do campo. Agradeço imensamente a esse coletivo a acolhida como pesquisadora e professora colaboradora do curso;

Aos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que em nenhum momento recusaram ou se omitiram em contribuir com a realização desse estudo. Sempre disponível em conceder informações para a construção dessa tese;

Aos colegas do GEPERUAZ, Oscar, Helena, Joana, Claudia, Wagner, Juliane, Suany, Dayana, Marquinho, Bárbara, Natalina, Eliane, Edilson, Conce, Zanete, Darinêz, Taissa, Lucas e Socorro Dias, com quem tenho aprendido muito ao longo desse percurso acadêmico;

Às amigas antigas e as construídas durante doutorado, as quais foram essenciais para o construto dessa tese. Agradeço à Marcela Ever, a primeira a conceder-me apoio para a realização da pesquisa de campo; ao Joel Dias, pelo apoio em todos os momentos solicitados. Muito grata a você; à Celeste pelas sugestões importantes e as palavras que me animavam a continuar; Francisco dos Anjos, pelas contribuições importantes na estruturação dessa pesquisa; à querida Dorilene, amável e paciente, nossa mediadora, nas situações delicadas, obrigada por todo apoio! À Cleide e Dani, pela força, pelas palavras e preocupações demonstradas nos momentos de desânimo. A gentileza e o carinho da Michele, pelo acolhimento em Brasília, quando buscávamos os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, para orientar nosso estudo. Obrigada, flor!

À amiga Hellen Silva, companheira de longas datas, a quem devo muito por todo apoio concedido, desde o acesso ao doutorado quanto ao desdobramento da pesquisa de

campo, acolhendo e possibilitando-me adentrar no universo dos sujeitos envolvidos em nosso estudo, como docente colaboradora. Gratidão por tudo!!!

Ao amigo Dário Azevedo, pela disposição, atenção e diálogo que me fizeram acalmar nos momentos de aflição. Obrigada!

À amiga Albertina Mergulhão, a quem devo muito por ter chegado até aqui. Seu apoio, desde o início da graduação, foi essencial para seguir essa caminhada acadêmica. Muito obrigada!

Ao amigo Edfranklin, pela atenção, carinho, acolhimento no seu cantinho, durante minhas estadias em Cametá. Você foi um presente que essa pesquisa me deu. Muito obrigada!

Ao Marlon, meu amigo e companheiro de trabalho, com quem sempre compartilho as agruras desse percurso que ora nos anima, ora nos afugenta;

À amiga Chimênia, que mesmo em situações adversas, não se eximiu em contribuir com a leitura desta Tese, dando a leveza necessária ao conteúdo aqui exposto.

Aos movimentos sociais, em especial, os que protagonizam a luta no território da Amazônia Tocantina e que me fizeram enxergar as contradições que os levam a manter sempre sua resistência na defesa de uma sociedade melhor, justa e igual.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo pauta o Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá-PA, no território da Amazônia Tocantina. Nossas reflexões centram-se na análise da relação que o curso estabelece entre a formação dos educadores do campo e as práticas educativas populares por compreendê-las como processos educativos de formação humana que se realizam por meio das organizações, associações, movimentos sociais e sindicais na perspectiva da transformação social. O estudo se referencia no Materialismo Histórico Dialético para compreender o movimento que envolve a formação de educadores do campo no contexto das práticas educativas populares, potencializando a atuação dos educadores nos espaços populares na perspectiva da *práxis* transformadora. Ancoramo-nos ao conceito de *práxis*, da teoria marxista e da concepção freireana, por entender que ambas implicam em intervenção humana sobre a realidade na perspectiva de transformá-la. O empreendimento teórico baseou-se nas categorias conceituais: Formação de Educadores do Campo, Educação do Campo, Território e Prática Educativa Popular. O estudo desenvolveu-se a partir de análise bibliográfica e documental e pesquisa de campo. Utilizamos o questionário para o levantamento dos dados, com questões abertas e fechadas, observação participante e entrevista semiestruturada. As informações coletadas nos permitiram a construção de três eixos de análises, os quais buscaram identificar as contribuições da LEDOC na construção e afirmações de práticas educativas populares, na formação dos educadores do campo, são eles: 1) A Amazônia Tocantina como território de conflitos, resistência e de atuação do educador do campo; 2) A LEDOC como demanda dos Movimentos Sociais do Campo da Amazônia Tocantina, o ingresso da turma 2014 e a reconfiguração do Projeto Pedagógico do Curso; 3) A materialidade da formação na LEDOC: desafios, tensões, limites e possibilidades. Os resultados revelaram que o Curso de Licenciatura e Educação do Campo contribui com a afirmação de práticas educativas populares, especialmente com a definição dos eixos formativos que estruturam o currículo, ao incluir em seus componentes curriculares: Estudos de Práticas Educativas Populares e Estágio em Organizações Populares, os quais, por meio de tensões, limitações e possibilidades potencializam a atuação dos educadores do campo nos espaços das organizações e movimentos sociais existentes no território da Amazônia Tocantina.

Palavras-chave: Formação de Educadores. Educação do Campo. Prática Educativa Popular. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This study guides the Graduation Course of Field Education offered by the Federal University of Pará, *Campus Cametá-PA*, in the territory of the Tocantins region of the Amazon. Our reflections are centered in the analysis of the relationship that this course establishes between the qualification of the field educators and the popular educative practices for understanding them as educative processes of human formation which come true by means of the organizations, associations, social and union movements in the perspective of the social transformation. The study has its bases in the Dialectic Historical Materialism to understand the movement that involves the formation of field educators in the context of the popular educative practices, enhancing the action of the educators in the popular spaces in the perspective of the transformative *praxis*. We anchor to the concept of *praxis*, from the Marxist theory and the Freirean conception, for we understand that both result in human intervention in the reality in the perspective of transforming it. The theoretical venture was based on the conceptual categories: Formation of Field Educators, Field Education, Territory and Popular Educative Practice. The study was developed from the bibliographical and documental analysis and field research. We used the questionnaire for data gathering, with both open and closed questions, participant observation, and semi-structured interview. The information gathered allowed us to construct three axes of analyses which aimed at identifying the LEDOC contributions in the construction and affirmations of popular educative practices, in the formation of field educators, they are: 1) The Tocantins region of the Amazon as a territory of conflicts, resistance and of action of the field educator; 2) The LEDOC as a request of the Social Field Movements of the Tocantins region of the Amazon, the entrance of the 2014 class and the reconfiguration of the Pedagogical Project of the Course; 3) The materiality of the formation in the LEDOC: challenges, tensions and possibilities. The results reveal that the Graduation Course of Field Education contributes with the statement that popular educative practices, especially with the definition of the formative axes that structure the curriculum for they include in their curricular components: Studies of Popular Educative Practices and Traineeship in Popular Organizations which, by means of tensions, limitations and possibilities, enhance the acting of the field educators in the spaces of the organizations and social movements that exist in the territory of the Tocantins region of the Amazon.

Key Words: Formation of Educators. Field Education. Popular Educative Practice. Social Movements.

RÉSUMÉ

Cette étude est basée sur le programme de diplôme en éducation rurale proposé par l'Université fédérale de Pará, Campus Cametá-PA, sur le territoire de l'Amazone de Tocantina. Nos réflexions portent sur l'analyse des relations que le cours établit entre la formation d'éducateurs ruraux et les pratiques éducatives populaires, telles qu'elles les comprennent comme des processus éducatifs de la formation humaine se déroulant à travers des organisations, des associations, des mouvements sociaux et syndicaux du pays. perspective de la transformation sociale. L'étude fait référence au matérialisme historique dialectique pour comprendre le mouvement qui implique la formation d'éducateurs ruraux dans le contexte de pratiques éducatives populaires, en renforçant le rôle des éducateurs dans les espaces populaires du point de vue de la praxis transformatrice. Nous nous ancrons au concept de praxis, à la théorie marxiste et à la conception de Freire, comprenant tous deux qu'une intervention humaine sur la réalité dans la perspective de la transformer. L'effort théorique reposait sur les catégories conceptuelles suivantes: formation des éducateurs ruraux, éducation rurale, pratique territoriale et éducation populaire. L'étude a été développée à partir d'analyses bibliographiques et documentaires et de recherches sur le terrain. Nous avons utilisé le questionnaire pour la collecte de données, avec des questions ouvertes et fermées, une observation des participants et un entretien semi-structuré. Les informations recueillies nous ont permis de construire trois axes d'analyse, qui visaient à identifier les contributions de LEDOC dans la construction et l'affirmation de pratiques éducatives populaires, dans la formation des éducateurs ruraux: 1) L'Amazonie Tocantine en tant que territoire de conflit, résistance et performance de l'éducateur de terrain; 2) LEDOC en tant qu'exigence des mouvements sociaux du champ amazonien de Tocantina, de l'entrée de la promotion 2014 et de la reconfiguration du projet pédagogique du cours; 3) La matérialité de la formation chez LEDOC: défis, tensions et possibilités. Les résultats ont révélé que le cursus de bachelor et d'éducation rurale contribue à l'affirmation des pratiques éducatives populaires, notamment en définissant les axes de formation qui structurent le programme, y compris dans ses composantes: études sur les pratiques éducatives populaires et stages dans des organisations populaires. , qui, par les tensions, les limitations et les possibilités renforcent le rôle des éducateurs ruraux dans les espaces des organisations et des mouvements sociaux existant sur le territoire de l'Amazone Tocantine.

Mots-clés: Formation des éducateurs. L'éducation sur le terrain. Pratique éducative populaire. Mouvements sociaux.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AP	Ação Popular
ARC	Associação dos Ribeirinhos de Cametá
ARQUIM	Associação Remanescente Quilombola de Mupi
CAEPIM	Cooperativa Agrícola dos Empreendedores Populares de Igarapé Miri
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Câmara de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Comissão Nacional dos Bispos do Brasil
CONAQ	Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRES	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJO	Esperança Jovem
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FECAF	Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas do Baixo Tocantins
FECAMPO	Faculdade de Educação do Campo
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNES	Fórum Nacional de Educação Superior
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FORECAT	Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina
FORMEC	Fórum de Educação do Campo do município de Mocajuca
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FREC	Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GO	Goiás

ICED	Instituto de Ciências da Educação
IFPA	Instituto Federal de Educação do Pará
I INERA	I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento de Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MPE	Ministério Público Estadual
MPP	Movimento de Pescadores e Pescadores Artesanais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDH	Núcleo de Direitos Humanos
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OBEDUC	Observatório de Educação Superior do Campo
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações Não Governamentais
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PMA	Plano Municipal de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PROCAMPO	Programa de Apoio a Formação Superior em licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e <i>Emprego</i>
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSE	Processo Seletivo Especial

PT	Partido dos Trabalhadores
SEI	Sistema de Educação Interativo
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Localização do território da Amazônia Tocantina	59
Figura 2 – Mesa de abertura do IV Seminário do FECAF e II Encontro da Juventude do Campo	131
Figura 3 – IV Seminário do FECAF e II Encontro da Juventude	132
Figura 4 – Localização dos estudantes da turma 2014	137
Figura 5 – I seminário de Educação do Campo e Organizações Populares da Amazônia Tocantina	171

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Total de escolas extintas no Brasil entre 2000-2015.....	94
Tabela 2 – Número de escolas rurais extintas e paralisadas no Pará, no período 2014-2016	95
Tabela 3 – Proporção de famílias assentadas, instituições de ensino que realizaram cursos do PRONERA e educandos matriculados (1998-2011)	102

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Pertencimento social dos estudantes da turma 2014	139
Gráfico 2 – Motivação para a escolha do curso	140
Gráfico 3 – Participação dos estudantes em organizações, movimentos sociais e sindicais do campo	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os sujeitos participantes da pesquisa	66
Quadro 2 – Sindicatos localizadas no território da Amazônia Tocantina	115
Quadro 3 – Associações localizadas no território da Amazônia Tocantina	117
Quadro 4 – Pastorais localizadas no território da Amazônia Tocantina	119
Quadro 5 – Cooperativas localizadas no território da Amazônia Tocantina	121
Quadro 6 – Colônia de Pescadores localizada no território da Amazônia Tocantina	123
Quadro 7 – Organizações Não Governamentais localizadas no território da Amazônia Tocantina	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Aproximações com o objeto de estudo	20
1.2 A revisão de literatura.....	25
1.3 Problematizando o objeto	31
1.4 A tese	34
1.5 Estrutura do texto.....	35
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	37
2.1 O método da pesquisa.....	37
2.2 A abordagem qualitativa.....	40
2.3 As categorias do objeto	43
2.4 O <i>locus</i> da pesquisa: a Amazônia Tocantina.....	59
2.5 Instrumentos de coleta de dados	62
2.6 Os sujeitos da pesquisa.....	66
2.7 Procedimentos de análise	68
3 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO.....	72
3.1 a formação de educadores e educadoras anunciadas por meio das reformas do estado	72
3.2 movimentos sociais do campo: da luta pela terra à educação do campo.....	78
3.3 A consolidação da política de formação de educadores do campo: PRONERA e PROCAMPO.....	98
4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES NO TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA TOCANTINA	107
4.1 A Amazônia Tocantina como território de conflitos, resistências e atuação do educador do campo.....	108

4.2 A LEDOC como demanda dos movimentos sociais do campo da amazônia tocantina, o ingresso da turma 2014 e a reconfiguração do projeto pedagógico do curso	126
4.2.1 Caracterização da turma pesquisada.....	135
4.2.2 O Projeto Pedagógico do Curso.....	143
4.3 A materialidade da formação na LEDOC: desafios, tensões, limites e possibilidades	157
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS.....	208
APÊNDICE I – Questionário.....	221
APÊNDICE II – Roteiro de entrevista para os estudantes da LEDOC	223
APÊNDICE III – Roteiro de entrevista para lideranças das organizações e/ou movimentos sociais	224
APÊNDICE IV – Roteiro de entrevista para formadores da LEDOC.....	225
APÊNDICE V – Roteiro de entrevista: Coordenação do Curso - LECAMPO	226
APÊNDICE VI - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	227
ANEXO I - Docentes que compõem a Faculdade de Educação do Campo.....	228
ANEXO II - Termo de Referência Estágio IV – Organizações Populares	229
ANEXO III – Plano de Ensino da disciplina Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares	232
ANEXO IV – Representação gráfica da formação com ênfase em Ciências Agrárias e da Natureza	234
ANEXO V- Plano de Ensino de Metodologia VII e Preparação para o Tempo-Comunidade VII e Estágio em Organizações Populares	236

1 INTRODUÇÃO

1.1 Aproximações com o objeto de estudo

A referida tese apresenta como objeto de estudo Práticas Educativas Populares na Licenciatura em Educação do Campo, no território da Amazônia Tocantina, na Universidade Federal do Pará, Campus Cametá, uma vez que as práticas educativas populares são compreendidas como processos educativos que se realizam nos espaços das organizações, associações, sindicatos e movimentos sociais, cujo objetivo visa à formação humana, na perspectiva da transformação social.

Para tanto, em nossas reflexões, ancoramo-nos ao conceito de *práxis* da teoria marxista e da concepção freireana, pois implicam em intervenção humana sobre a realidade. Marx (1845) a define como ação humana resultante da consciência e da atividade real, concreta. Isto é, a relação teoria e prática em movimento recíproco. Para Freire (2015) é reflexão e ação humana sobre o mundo, sobre a realidade, para uma possível transformação. Logo, é pela *práxis* que se pode alcançar a libertação do oprimido. Portanto, ambas as concepções demandam a constituição de sujeitos sociais e coletivos na busca pela emancipação humana.

Assim, a definição de um objeto/campo de investigação, de modo geral, representa para o pesquisador uma relação de pertencimento ao contexto social onde esse objeto está disperso. “A pesquisa, tal como se desenvolve nos programas de pós-graduação e, portanto, nas universidades, é atividade mediada pelo tempo” (VALDEMARIN, 2010, p. 47).

As minhas vivências expressam não só a minha condição de mulher, mãe, educadora e militante, envolvida nas questões sobre a realidade dos sujeitos do campo, mas também a minha trajetória de vida nesse espaço, bem como a referência primeira que orientou minhas escolhas de natureza acadêmico-científicas. De origem camponesa, filha de agricultores, do município de Igarapé-Açu, nordeste paraense, experimentei realidades que produziam condições existenciais degradantes e humilhantes, sobretudo quando me fora negado inúmeros direitos, na infância e na adolescência, como a carência educacional.

O acesso à escola na vila mais próxima só era possível mediante as longas horas de caminhada. À medida que a escolaridade avançava, o percurso se tornava ainda mais distante, o que demandava uso de transporte escolar em precárias condições, arriscava-se em risco à vida em prol da necessidade de realizar uma formação básica, capaz de promover mudanças, minimamente, significativas.

Por isso, a escassez de escola comprometia toda a dinâmica de vida, afastando-nos por muito tempo, do local de origem, da cultura e do cotidiano. Essa realidade ainda resiste, constituindo uma tendência dominante de desigualdades e exclusões que concebe a população do campo como retrógrada e preterida. Logo, gera-se um sentimento de inferioridade, construindo-se a frágil concepção de que para se viver no campo não é necessário tanto saber. Portanto, incorpora-se a ideia de que é necessário sair do campo para ter acesso à escola e ter escola para sair do campo (CALDART, 2004). Essa lógica distancia-nos da relação de pertencimento ao campo e retroalimenta a limitação em relação ao enfrentamento da situação de exclusão social.

Ao adentrar na militância política, pude ampliar meus horizontes de compreensão ao entender a importância de problematizar a realidade da negação de direitos vivenciada no campo e desmistificar o imaginário de que a falta de escola era algo natural e não provocado pelos desdobramentos perversos de políticas excludentes. Com olhar mais crítico sobre a realidade e a necessidade de intervenção na luta pelo direito a educação, exigiu melhor qualificação, o que me desafiou a ingressar no nível superior.

O acesso, no curso de Pedagogia, em 2002, pela Universidade Federal do Pará – UFPA, campus de Castanhal, levou-me ao distanciamento do campo. Porém, durante o processo de formação, foi possível problematizar a realidade que vivenciei, através do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. A pesquisa intitulada “A educação na perspectiva de gênero na vida familiar camponesa em Igarapé-Açu” (SILVA, 2006), cujo objetivo foi compreender a educação no âmbito de gênero no cotidiano das famílias apontou uma educação diferenciada para cada sexo (seja nas relações sociais e nas relações de trabalho). Isso é reflexo da imposição da cultura machista dominante, permitiu-nos compreender que muitas mulheres projetavam seu futuro para a cidade, mediante a falta de escolarização adequada para os filhos.

A escolha dessa temática e as reflexões sobre a perspectiva da educação presente no imaginário das mulheres camponesas, motivou-me a ingressar, em 2004, como bolsista, do projeto Educação Cidadã do Nordeste Paraense, financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, desenvolvido em 10 municípios do nordeste paraense¹ que objetivava alfabetizar jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária.

¹Capitão Poço, Nova Esperança do Piriá, Garrafão do Norte, São Domingos do Capim, Aurora do Pará, Mãe do Rio, Viseu, Moju, Concórdia do Pará e São Miguel do Guamá.

Durante as visitas de acompanhamento pedagógico nos assentamentos, foi possível perceber a precariedade que marcava a vida dos sujeitos que ali viviam. Ausência de escolas em muitos municípios, péssimas condições das estradas que impediam a escoação da produção agrícola, falta de qualificação docente, entre outras dificuldades que denunciavam o descaso do poder público, com aquela população.

Este contexto, fez-me refletir sobre a necessidade da formação docente para qualificar a prática dos educadores, no sentido de fomentar os jovens e adultos a problematizarem sua realidade, identificando as questões que demarcavam as carências ali existentes, por meio de uma concepção, com base nos princípios freireanos.

Na pós-graduação *lato-sensu*, no curso de Docência no Ensino Superior, realizado na Universidade Federal do Pará –UFPA, em 2007, tive a oportunidade de pesquisar sobre a formação de educadores dos assentamentos por meio da análise do curso “Pedagogia da Terra”, ofertado pela UFPA, em parceria com o movimento social. A intenção era identificar a perspectiva de formação para a atuação docente, bem como verificar como se configurava a temática da Educação do Campo no currículo do curso. No processo investigativo, não foi possível ouvir os sujeitos educadores que participaram da formação, pois eles eram oriundos de diversas regiões do país², por isso algumas inquietações permaneceram.

A partir dessas inquietações, ingressei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/PPGSS da UFPA, no ano de 2011, com a intenção de pesquisar sobre o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO³, na perspectiva de compreender a concepção teórica/metodológica do programa que orientava a formação dos educadores do campo e os efeitos do curso na prática docente nas escolas do campo e na militância social. Nessa busca, constatei que a política de formação rompe com a formação instrumental e utilitarista, propondo uma formação para a emancipação humana. Contudo, não foi possível aprofundar o estudo para a dimensão das práticas educativas populares, embora eu reconhecesse a relevância dessa dimensão formativa no âmbito da licenciatura.

A inserção no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ e no Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC - tem me permitido refletir e reafirmar a importância desses sujeitos coletivos na dimensão da mobilização e luta, além da produção de conhecimento, dando visibilidade a Amazônia, pela sua diversidade de riqueza natural e social, e pelas contradições sociais, econômicas, culturais e educacionais

²Pará, Maranhão, Tocantins, Piauí e Ceará

³ O PROCAMPO é um Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo.

presentes nesse território. A referida aproximação tem me ajudado a refletir sobre a necessidade da formação de educadores, no sentido de potencializar a dimensão orgânica dessa formação.

Em 2015, já no curso de doutorado, como integrante do Observatório de Educação Superior do Campo – OBEDUC, tive a oportunidade de acompanhar as discussões e os debates acerca do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, enquanto uma política permanente das universidades públicas e os desafios que enfrenta diante da conjuntura nacional que intenciona, por meio da contenção de recursos, o sucateamento do curso. As produções acadêmicas, nesse sentido, têm ajudado a compreender como ocorre a sua materialização a partir de diversas experiências realizadas pelas instituições públicas. Essas produções nos revelam a necessidade de ampliar a construção de conhecimentos a partir de outras dimensões que ainda não foram pesquisadas, mas que são fundamentais para revelar as fragilidades ou potencialidades do curso.

A incursão como docente colaboradora da Faculdade de Educação do Campo – FECAMPO, Campus Universitário do Tocantins/Cametá oportunizou-me maior relação com o coletivo que está à frente do processo de materialização do curso. A alternância pedagógica (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) foi determinante para uma aproximação mais consolidada com o objeto desta tese, logo a formação continuada, as disciplinas ministradas e as experiências adquiridas nos períodos de vivências me proporcionaram conhecimentos e familiaridade com o curso, com a proposta pedagógica e com a dinâmica formativa.

Essa trajetória me construiu pessoal e profissionalmente em constante diálogo com a realidade concreta e a produção do conhecimento acadêmico-científico. O lugar de onde falo me conduziu a uma atitude de pesquisadora que não se adequa a neutralidade científica proposta pela ciência moderna, ao contrário, possibilitou-me a compreensão da realidade social pela sua dinâmica, pelo coletivo que a constrói e pelas práticas sociais realizadas. Portanto, a escolha por este objeto de estudo tem relevância, à medida que me ocupo, enquanto sujeito, frente à responsabilidade de produzir conhecimento científico, a partir das minhas convicções políticas relacionadas a um paradigma crítico que reconhece na educação um caminho para transformação.

Neste viés, é imprescindível discutir na formação de educadores do campo, em especial na Amazônia Tocantina, a possibilidade de fomentar nas instituições que ofertam o curso, uma análise sobre o modo pelo qual ele é conduzido e a possibilidade de avaliar se essa graduação desenvolve-se na mesma perspectiva para a qual foi pensada: potencializar aos sujeitos do campo uma relação orgânica com o fazer pedagógico e as lutas sociais, a fim de

transformar a realidade de negação de direitos e contribuir para a construção de um projeto societário de campo.

Por isso, o momento de efervescência na correlação de forças entre sociedade civil e Estado pela disputa de diferentes projetos de sociedade oportuniza tal reflexão. A atual conjuntura política em que a classe trabalhadora se encontra ameaça a perda de direitos, diante do desmonte da nação pela “implantação de um neoliberalismo ultraconservador e predatório, que praticamente anula as conquistas sociais em favor de milhões de pobres e miseráveis, tirando-lhes direitos em relação a salário, a regime de trabalho e da aposentadoria” (BOFF, 2018, p. 121) e, sobretudo, impõe o domínio do capital no campo, demanda mobilização e organização social.

Desse modo, essa necessidade coletiva pressupõe o movimento de refletir o papel da educação no fortalecimento desse processo de organização popular e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, pensado como estratégia de enfrentamento na disputa de um projeto de sociedade, que tem na sua essência a formação humana, precisa fortalecer o vínculo orgânico dos educadores com o processo de mobilização e luta, para que estes possam compreender as contradições da sociedade capitalista e desafiem-se como protagonistas nas ações de resistência ativa, tencionando o Estado na execução de políticas.

Arroyo (2007), ao refletir sobre as políticas de formação de educadores e educadoras do campo, dizia que estávamos em um momento propício para a reconstrução de direitos, pois os movimentos sociais, naquele momento, pautavam em suas lutas o direito à educação e o dever do Estado na garantia desse direito. Por isso, era oportuno o momento de rever as políticas generalistas que excluíram historicamente os sujeitos do campo e avançar no debate e nas políticas de Educação do Campo.

Na atual conjuntura de crise estrutural, que se aprofunda com o golpe de classe, instaurado em 2016, com uso do parlamento e do complexo jurídico-midiático, que por sua vez gerou outros golpes, contra a diversidade populacional, na cultura, na ciência, na saúde, nos direitos sociais, na aposentadoria, no judiciário e no sistema eleitoral, conforme aponta Boff (2018, p. 103), diríamos que o esforço maior dos movimentos sociais, das universidades e demais organizações sociais e sindicais seria a luta e resistência pela repolitização do Estado e seus limites na capacidade de assegurar direitos e, sobretudo, pelos retrocessos sobre os direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em Reunião Nacional ocorrida em Brasília, em setembro de 2017, após análise coletiva da situação da Educação do Campo no Brasil, considera que o momento atual é de desconstrução da Educação do Campo,

principalmente pelo corte orçamentário e pela criminalização dos sujeitos coletivos na luta por direitos. A referida análise nos convoca a organização, mobilização e luta popular (FONEC, 2017), pois em um Estado de exceção que se fragiliza e se enfraquece no atendimento aos direitos sociais, resta-nos articular as forças comprometidas com os interesses coletivos a pressionar esse Estado na garantia de tais direitos.

Refletir sobre essas questões no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é relevante academicamente, afinal diante da carência de pesquisa sobre este objeto, seja no âmbito do PPGED/ICED/UFGA, cuja Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade se vincula, seja no banco de dissertações e teses da Capes. Embora encontremos muitos trabalhos sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo a título nacional, são raros os que se ocupam em refletir acerca dos questionamentos relacionados ao objeto desta tese. Em função disso, debruçamos-nos na construção do conhecimento sobre as práticas educativas populares no contexto da LEDOC⁴, na Amazônia Tocantina.

1.2 A revisão de literatura

Frigotto (2010) adverte que em um processo de pesquisa, o primeiro esforço do pesquisador é concentrar-se na revisão de literatura, que significa o resgate crítico do conhecimento já produzido sobre o objeto em estudo. A partir desse levantamento, é possível identificar as diversas perspectivas de análises dos resultados a que se chegou, para indicação ou apontamento de um novo conhecimento. Sendo assim, em nossa busca, priorizamos os trabalhos que se aproximavam de nosso objeto, na tentativa de identificar se eles revelaram-se suficientes ou não para explicar o fenômeno pesquisado.

Assim, buscamos as produções realizadas por outros autores, por meio do mapeamento das produções de Teses e Dissertações disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, dos anos correspondentes ao período de 2012 a 2017. A escolha de tal período deu-se em função das primeiras turmas, ofertadas pelo PROCAMPO (seja como programa ou como política) estarem em processo ou concluindo o curso, logo poderíamos encontrar trabalhos que pudessem refletir essas experiências.

⁴ Vale destacar que o termo LEDOC atribuído ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UFGA/Cametá/PA, não é uma denominação utilizada por todas as universidades que ofertam o curso, há diferentes formas adotadas pelas instituições.

Para esta busca, utilizamos as palavras-chave ordenadas na sequência: Licenciatura em Educação do Campo; Formação de Educadores do Campo; Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais; Educação do Campo e processos educativos sociais; Formação de Professores do Campo; Formação de Educadores do Campo e práticas educativas sociais. A fim de refiná-la, selecionamos a área de Ciências Humanas e a Educação como subárea de conhecimento. Os trabalhos sobre esses temas eram selecionados e salvos para posterior leitura, pois a nossa intenção era identificar o foco de estudo de cada um e a relação com nosso objeto.

No exercício de busca das produções existentes, no período mencionado, identificamos 21 (vinte e uma) teses e 40 (quarenta) dissertações que versavam sobre a Licenciatura em Educação do Campo, com os mais variados enfoques. De posse desse material, extraímos os resumos, realizamos as leituras, localizamos as temáticas, os objetivos e os resultados alcançados em cada um deles, com o objetivo de verificar a proximidade ou o distanciamento com a nossa temática. Na medida em que encontrávamos aproximações, recorriamos à leitura mais detalhada do texto, com o propósito de identificar se as ideias e reflexões contidas apresentavam relação com as práticas educativas populares, no sentido de se mostrarem suficientes, ou lacunas que precisavam ser revistas na construção de um novo conhecimento.

Após esse trabalho de busca, identificamos 08 (oito) produções que apresentaram aproximações com o nosso objeto. Desse total, localizamos 06 (seis) dissertações e 02 (duas) teses, as quais serão brevemente comentadas. Vale ressaltar que nosso objetivo não é analisar a produção do conhecimento existente sobre a LEDOC de modo minucioso e com o rigor que se demanda, mas de buscar aproximações, como já mencionado, com o objeto de estudo em questão.

Sobre as dissertações encontradas, situamos os estudos de Silva (2013a), Pereira (2013), Silva (2013b), Sagae (2015), Trindade (2016) e Ângelo (2013). De modo geral, os referidos estudos, ao tratar sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo revelam sua importância para os territórios rurais onde estão sendo desenvolvidos, possibilitando não só a compreensão de muitos estudantes acerca dos movimentos sociais, como também potencializando a atuação dos educadores, como sujeitos críticos e politizados e como isso tem favorecido a permanência dos sujeitos no campo. Além disso, cada um traz suas especificidades, de acordo com a natureza de cada objeto pesquisado, como veremos a seguir.

O trabalho de Silva (2013a) trata das concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo em Castanhal/PA e objetivou investigar a

dinâmica do curso no processo formativo e sua contribuição na prática dos educadores do campo. Os resultados revelaram que o curso alterou positivamente a prática docente e contribuiu para a militância social, no que se refere à compreensão teórica e à problematização da realidade. Tais resultados limitaram-se a concepção dos sujeitos envolvidos na Licenciatura, porém não foram identificados os efeitos do curso na prática docente e nem nos espaços populares de inserção desses sujeitos. Diante disso, nota-se a necessidade de avançar em relação aos estudos que ampliem as investigações sobre a LEDOC, no que tange a dimensão das práticas educativas populares, e, conseqüentemente, refletir sobre como o nosso objeto pode contribuir com esse campo investigativo.

O estudo de Silva (2013b) ao tratar da formação política do educador do campo, no contexto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, analisa as contribuições da prática pedagógica na formação política do educador do campo. Para tal análise o autor parte das categorias:

a) formação política como despolitização, centra-se nas reflexões sobre os princípios que orientam a perspectiva da educação rural, cuja concepção de educação restringe-se a dimensão escolar, embutida de valores que remetem a alienação; e

b) formação política como politização, contraponto da primeira, apresenta outra perspectiva de educação, reflete sobre a Educação do Campo e seu desdobramento no que tange ao sentido amplo de educação, entendido como prática social desenvolvida em diversos espaços, com a finalidade de fomentar valores voltados para a organização e transformação social.

Após examinar a organização do trabalho pedagógico e a formação política do educador, por meio da Proposta Pedagógica do Curso, bem como a análise da compreensão pedagógica e sociopolítica dos estudantes da LEdoC a respeito da formação recebida no curso, os resultados apresentados pelo autor apontaram a existência de práticas inovadoras e politizadoras, tanto no que tange a dimensão do currículo, como na ação do ensino. Porém as contradições também se fizeram presentes quanto a existência de práticas despolitizadas, consideradas reacionárias em relação a proposta orientadora do curso.

Mas, na compreensão de Silva (2013b), essas contradições encontradas não comprometeram o processo de formação política dos estudantes, pois a estrutura teórica e metodológica (alternância pedagógica) em que se organiza o curso possibilita a formação política e emancipatória do educador do campo, à medida que, os estudantes são inseridos nas suas comunidades, com atividades de investigação/intervenção nos problemas sociopolíticos

existentes. O retorno dos dados encontrados, ao serem problematizados no tempo acadêmico, tem se mostrado positivo para favorecer o olhar crítico dos estudantes.

As reflexões de Silva (2013b), embora se aproximem de nosso objeto, pela compreensão ampliada de educação e por discutir a formação de educadores para intervenção educativa crítica e politizada, em contrapartida, percebemos que o estudo se centra nas práticas pedagógicas do processo formativo, do ponto de vista dos docentes e dos estudantes. Em vista disso, identificamos que há um distanciamento de nosso estudo, pois nos propomos a discutir sobre as práticas educativas populares, no desdobramento da formação, via LEDOC, articulada com as ações dos educadores que se desenvolvem nas organizações ou movimentos populares, portanto consideramos imprescindível à localização dos espaços de inserção dos educandos, assim como a participação de lideranças dos coletivos, como colaboradores de nossa pesquisa.

O estudo de Pereira (2013) sobre a prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da Licenciatura em Educação do Campo da UnB – um estudo de caso no território Kalunga/Goiás busca analisar se a organicidade vivenciada pelos educandos durante o Tempo Escola contribuiu para a intervenção destes no fortalecimento da organização social, na perspectiva de resistência e permanência no território. Como resultado, a autora ressalta que o tempo organicidade contribuiu para a inserção dos educandos nos processos educativos de seus territórios.

Além disso, a criação da Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais dos municípios de Cavalcante, Teresina e Monte Alegre de Goiás – **EPOTECAMPO** assumem liderança frente aos processos de organização e avanço da Educação do Campo e dos povos do campo. Este trabalho aproxima-se da proposta desta tese, uma vez que direciona o estudo sobre a contribuição do curso para o âmbito da organicidade, porém sua análise concentra-se em um dos tempos formativos a organicidade, enquanto que um dos objetivos da tese em questão amplia a reflexão sobre contribuição da formação, tanto na dimensão dos componentes curriculares, quanto na dinâmica formativa do curso.

Sagae (2015), ao estudar a Licenciatura em Educação do Campo investiga os caminhos que os estudantes egressos têm percorrido e as contribuições do curso em sua formação pessoal e profissional, assim como identifica se os objetivos definidos na Minuta Original, de formar educadores para atuar na gestão de processos educativos nas escolas e para gestão de processos comunitários, foram atendidos. Assim, os resultados indicaram a importância da Licenciatura na vida dessas pessoas, dando condições para que elas

permanecessem no campo e continuassem na luta para consolidar este processo que ainda está no início.

Ademais, evidenciou-se a relação de alguns egressos com o movimento social, contudo os espaços de atuação profissional concentram-se em sua maioria em escolas de assentamento. Ainda que esse estudo se aproxime do objeto desta tese no que tange ao perfil profissional dos educadores, no âmbito das práticas educativas populares, distancia-se na medida em que analisa a contribuição do curso a partir da história de vida. A tese em questão se desafia, posto que a concepção dos educadores e, conseqüentemente, de seus espaços de inserção identifica as contribuições do curso, considerando os aspectos curriculares e a dinâmica do processo formativo.

Trindade (2016) buscou estabelecer reflexões sobre as Representações Sociais de egressos da Licenciatura sobre a formação docente no curso e sua relação com a atuação docente no contexto social do campo. Os resultados indicaram que os egressos reconhecem a importância do curso na região, pois contribuiu para uma formação crítica e política para atuação nas escolas do campo e na comunidade. Mesmo que os objetivos da pesquisa não tenham sido direcionados a identificar os espaços de atuação dos egressos no contexto das práticas educativas populares, os resultados revelaram que o curso ajudou na compreensão sobre a importância do movimento social no protagonismo de uma nova educação, bem como no debate sobre os projetos em disputa, agronegócio e agricultura familiar, em seus territórios.

Ao considerar os resultados, observou-se uma aproximação acerca do envolvimento dos egressos com o movimento social, relacionando-a aos critérios de ingressos. Assim, a proposta desta tese amplia seu foco de análise, sobretudo quando se propõe a identificar a atenção que o curso destina, por meio do currículo e da dinâmica formativa, a inserção dos educadores nas práticas educativas populares.

A pesquisa desenvolvida por Ângelo (2013), cujo objetivo é compreender os discursos dos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, revelou que para eles ser educador do campo é tornar-se sujeito de ação. Isto é, comprometido com as transformações sociais, por meio da luta por direitos, articulando conhecimentos científicos com a realidade sociocultural dos sujeitos implicados no processo formativo, na constituição de sujeitos críticos. Portanto, é esse perfil de educador que a graduação, por intermédio do Curso de Licenciatura e Educação do Campo, tem se proposto a formar, singularizando o percurso dessa construção. Ainda que a referida pesquisa tenha apresentado um objeto de estudo relacionado às nossas reflexões, no tocante a constituição de sujeitos de práxis, ela difere-se por não focar na dimensão das práticas educativas populares.

Acerca das teses, as pesquisas de Silva (2012) e Santos (2015), apontam em seus estudos aspectos da formação, no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, e ressaltam a dimensão da consciência crítica que essa formação proporcionou aos sujeitos envolvidos no processo. Ademais, ambos os estudos trazem particularidades que são próprias de cada problemática, conforme expressam as referidas pesquisas.

O estudo realizado por Silva (2012) trata de analisar os valores cooperativos desenvolvidos no processo formativo da Licenciatura em Educação do Campo da UnB e como tais valores são incorporados nas ações pedagógicas dos educandos do assentamento Itaúna, em Goiás. Tem como foco de pesquisa a formação de educadores e gestores para as escolas do campo, construindo vínculos orgânicos entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais, resultando em exercícios de contra-hegemonia críticos e reflexivos.

Ao analisar a formação a partir da LEdoC, aspectos como identidade coletiva, formação do sujeito político, emancipatório, dentre outros elementos que contribuem para a criação de estratégias de organização solidárias, observou-se que os educandos apresentam um nível de consciência pautado na fase intermediária (senso comum e consciência populista) e na categoria dos educadores um nível de consciência da práxis/política, criadora, reflexiva. Em relação aos educandos, o autor considera que tal resultado é compreensivo e aceitável, à medida que estes estão em processo de formação, porém a mediação do processo formativo deve romper com práticas tutelares por perspectivas libertárias. Quanto aos educadores, o resultado está em consonância com uma proposta educativa inovadora que rompe com as tradicionais.

Embora o foco do trabalho esteja voltado para a dimensão escolar, tanto na docência como na gestão, articula-se também com a dimensão da organização, quando analisa a construção da identidade coletiva e sujeito político que impulse ações na perspectiva da organização solidária. Nesse sentido, percebe-se uma proximidade com nosso objeto, porém a centralidade da reflexão não é a formação no âmbito das práticas educativas populares.

O trabalho de Santos (2015) retrata um estudo sobre a formação de professores da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA, a partir da experiência piloto que ocorreu no período de 2008 a 2013 e os desdobramentos dessa formação no trabalho docente desenvolvido pelos egressos do curso. Busca analisar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o trabalho educativo de tais egressos e identificar em que medida a fundamentação teórica desenvolvida no processo formativo do curso tem se consolidado como possibilidade de alteração da realidade. Além de verificar a forma pela qual a base

teórico-crítica, na perspectiva da formação humana, tem sido apreendida pelos egressos e se esta tem se materializado ou não nas ações das escolas do campo.

Embora a proposta de pesquisa da autora tenha focalizado na atuação dos egressos no âmbito da prática docente nas escolas do campo, fator que diferencia da natureza do objeto de tese em questão, à medida que ela se lança no desafio de analisar a formação dos educadores em curso, no âmbito das práticas educativas populares, constatamos aproximações, sobretudo, quando problematiza, em uma das questões secundárias, os subsídios do trabalho pedagógico realizado pelos egressos da LEC/UFBA não somente nas escolas do campo, mas nas comunidades no sentido do enfrentamento a lógica hegemônica. Ainda que o seu foco não tenha sido nessa direção, torna-se evidente quando a autora destaca nos resultados da pesquisa que 82% dos egressos estavam inseridos em organização social.

Logo, a revisão dos trabalhos oportunizou o acesso a essas produções e nos ajudou a identificar objetos e contextos já pesquisados, assim não cometeremos o risco de repetir trabalhos já realizados, mas avançar na construção de novos conhecimentos envolvendo a problemática em questão. Sendo assim, esse trabalho se lança como desafio, pela importância de discorrer sobre uma das dimensões do perfil profissional que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo pretende formar, tão importante e necessário para contribuir com a transformação social dos territórios rurais.

1.3 Problematizando o objeto

A realidade educacional da população que vive no campo sempre foi marcada por uma trajetória de exclusão e carência. Os anseios, os sonhos e os desejos, pelo direito à educação diferenciada aos sujeitos do campo, tornaram-se pautas nas agendas públicas, a partir de 1990, sob o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais, das universidades e de outras organizações. Nesse sentido, o processo de luta pela garantia do direito à educação é corporificado na formação de educadores e educadoras do campo, por meio da demanda necessária e urgente, orientada pela concepção e pelos princípios da Educação do Campo.

Nesse contexto, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo emergem na tentativa de superar a visão generalista de educador, que privilegia na formação os mesmos saberes, independente da diversidade de sujeitos que demandem a necessidade de uma educação diferenciada. É no sentido de se consolidar uma formação profissional e uma educação que tenha vínculo com os saberes, com a cultura que esse curso é inaugurado (ARROYO, 2012).

Os movimentos sociais pautam nas agendas públicas um tratamento específico na formação de educadores, que vai além de garantir o acesso à educação básica, que seja a partir de uma organização escolar e trabalho pedagógico articulado com a realidade concreta de seus sujeitos. Essas transformações devem se sustentar pelo acúmulo pedagógico, cultural e político, instituído pelas lutas sociais dos trabalhadores do campo (CALDART, 2011).

Para os movimentos sociais envolvidos na proposição do curso, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), a Licenciatura não se constitui em um curso em si, está inserida na luta social por políticas de ampliação de escolas públicas no e do campo. Associada a estratégias curriculares e trabalho docente capaz de alterar a estrutura atual do trabalho pedagógico por outra lógica de funcionamento pautado no debate de transformação da escola na perspectiva da educação emancipatória (IBID).

A partir da compreensão de que a Licenciatura se constitua desde a especificidade da Educação do Campo, os movimentos sociais propuseram que a formação dos educadores não se limitasse a docência, mas que se articulasse com os projetos sociais e econômicos do campo. Sendo assim, a gestão de processos educativos sociais, que envolve o trabalho pedagógico com grupos sociais na perspectiva organizativa para implementação de projetos de desenvolvimentos nos territórios rurais, compõe o perfil profissional dos educadores do campo.

Conforme a Minuta Original da Licenciatura em Educação do Campo (MEC, 2006), o curso deve integrar um conjunto de aprendizagens profissionais que permita habilitar os educadores do campo para atuarem em três dimensões.

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 equipe e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.

Por isso, uma proposta de formação de educadores com essas especificidades exige o desafio de construir uma nova educação, de outro campo e de outra sociedade, uma vez que a

dinâmica social impulsionou a construção desse processo. Os distintos interesses de classes demandam a necessidade de estratégias que os representem, sendo assim a classe trabalhadora busca, por meio da educação, mecanismos de superação do domínio do capital no campo.

Ao considerar a atuação profissional dos educadores do campo, no que tange a dimensão da *Gestão de processos educativos comunitários*, como anseio demandado pelos movimentos sociais presente na Minuta Original, como já mencionada, é que direcionamos nossos estudos para as práticas educativas populares, buscando compreender como a LEDOC articula essa formação, de modo a reconhecer as organizações e movimentos sociais como espaços de atuação dos educadores do campo.

Assim, as práticas educativas populares, como central nas reflexões que desenvolvemos nessa tese, no contexto da LEDOC, ancoram-se na compreensão ampla do conceito de educação, elucidada no marco legal, como anuncia o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao mencionar a abrangência dos processos educativos, destacando os movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil e manifestações culturais, como espaços educativos.

Em nossas reflexões, assumimos a compreensão de práticas educativas populares como processos educativos que se realizam nos espaços das organizações, associações, sindicatos e movimentos sociais, cujo objetivo é a formação humana, na perspectiva da transformação social. Para tanto, ancoramo-nos ao conceito de *práxis* da teoria marxista e da concepção freireana de prática educativa, pois ambas implicam na constituição de sujeitos sociais e coletivos na busca pela emancipação humana.

Sendo assim, a categoria prática educativa, conforme o entendimento de Souza (2016), objetiva explicar o movimento da realidade, suas modificações e contradições culturais, econômicas, políticas e sociais, além de se apresentar como expressão dela. Frente a isso, compreende-se que as práticas educativas populares forjam a formação de sujeitos sociais para a compreensão dessas contradições, bem como o entendimento e fortalecimento da identidade coletiva.

Considerando o anúncio de uma habilitação profissional no âmbito da *gestão de processos educativos sociais*, no Curso de Licenciatura em educação do Campo, a qual foi demandada pelos movimentos sociais que estiveram na gênese desse curso, na perspectiva de garantir a formação de educadores do campo para atuarem nos movimentos e organizações populares, buscou-se no processo de pesquisa dessa tese, responder ao questionamento: **quais as contribuições da LEDOC na construção e afirmação de práticas educativas populares na formação dos educadores do campo, na Amazônia Tocantina?**

Aliada a essa questão, definimos as seguintes questões norteadoras:

- Quais os espaços de atuação dos educadores, na perspectiva das práticas educativas populares, no contexto da Amazônia Tocantina?
- A Proposta Pedagógica da LEDOC pauta em seus componentes curriculares as práticas educativas populares na formação dos educadores do campo?
- A dinâmica formativa da LEDOC potencializa a formação dos educadores para desenvolverem ações educativas nas organizações e/ou movimentos sociais do campo?

Diante de tais questões, definimos como objetivo geral, analisar as contribuições da LEDOC na construção e afirmação de práticas educativas populares na formação dos educadores do campo, na Amazônia Tocantina. E, como objetivos específicos destacamos os seguintes:

- Caracterizar a Amazônia Tocantina, a fim de localizar os espaços de atuação dos educadores do campo e as práticas educativas desenvolvidas nas organizações populares e movimentos sociais;
- Identificar na proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA/Cametá os componentes curriculares que pautam a dimensão das práticas educativas populares na formação dos educadores do campo;
- Analisar a dinâmica formativa da LEDOC na UFPA/Cametá, identificando as potencialidades com relação às ações educativas frente as organizações e/ou movimentos sociais do campo na formação dos educadores.

1.4 A Tese

Com a realização de nosso estudo, defendemos a **Tese** de que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvido no território da Amazônia Tocantina, no Campus de Cametá, em articulação com o protagonismo e a força política do Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, contribui com a construção e afirmação de práticas educativas populares na formação dos educadores do campo, ao anunciar em sua proposta pedagógica, componentes curriculares, voltados para os espaços populares, como o Estudo de Práticas Educativas em Organizações Populares e Estágios em organizações Populares, que ao serem desenvolvidos de forma articulada, a partir dos princípios da Educação Popular

potencializa e fortalece a atuação dos estudantes nos movimentos e nas organizações populares, na perspectiva da *práxis* transformadora

A singularidade que apresenta a Amazônia Tocantina, por reunir um conjunto de coletivos, movimentos sociais, organizações e associações, que buscam por meio de processos de resistência, a superação das condições de opressão que se impõe aos sujeitos camponeses, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, pescadores e dentre outros que habitam esse espaço, a constitui como um território fértil de atuação dos educadores do campo, com práticas educativas populares, embora ainda não se localize a presença desses profissionais em todos os espaços identificados, desenvolvendo atividades educativas sistemáticas. Diante desse contexto, afirmamos que as contribuições da LEDOC são imprescindíveis, à medida que se desafia a formar educadores engajados politicamente para desenvolver práticas educativas referenciadas nos princípios da Educação Popular.

1.5 Estrutura do texto

Este texto está organizado em cinco seções, incluindo a introdução e as considerações finais. Na introdução, enfatizamos a delimitação do objeto de estudo, a relevância do estudo e seu desdobramento na questão central e nas demais questões norteadoras, destaca-se o objetivo geral e os específicos, assim como a apresentação da tese.

A segunda seção apresenta o referencial teórico/metodológico que orientou o processo da produção desta tese, incluindo a indicação do método, o tipo de abordagem da pesquisa e as categorias analíticas do objeto, assim como a delimitação e contextualização do *lócus* de investigação e os sujeitos da pesquisa. Apresenta os instrumentos utilizados na recolha das informações, os procedimentos de análises e a síntese dos eixos de análises.

A terceira seção aborda a formação de educadores, situando o contexto das reformas educacionais que propõe uma política generalista de formação. Contextualiza o protagonismo dos movimentos sociais no processo de luta pela terra e a emergência de um paradigma educativo. Trata também da consolidação da política de formação de educadores do campo com destaque para o PRONERA e PROCAMPO e reflete a formação do educador do campo.

Na quarta seção, abordamos o Curso de Licenciatura em Educação do Campo como demanda dos movimentos sociais, no contexto das práticas educativas populares destacando a Amazônia Tocantina como território de conflitos, resistência e de práticas educativas populares. Discorreremos ainda sobre a materialidade da formação na LEDOC no contexto das práticas educativas populares, destacando os desafios, as tensões e as possibilidades.

A última seção, nas considerações finais, refletimos sobre os resultados de nosso estudo, sobre as contribuições da LEDOC, na afirmação de práticas educativas populares, na formação dos educadores do campo, à medida que materializa a formação por meio de componentes curriculares que dialogam com a realidade concreta de seus sujeitos. Afirmamos o potencial do curso na formação de sujeitos críticos, emancipados e comprometidos com a transformação social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta seção discorre sobre o referencial teórico-metodológico que orientou o desenvolvimento e a síntese de nossa pesquisa. As reflexões aqui expostas buscam apresentar o método e a abordagem da pesquisa, bem como as categorias analíticas de sustentação de nosso estudo. Apresenta também, o percurso metodológico trilhado para a feitura desta tese, situando o território de realização da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, caracterização dos sujeitos participantes e os procedimentos de análise para tratamento das informações coletadas no processo de pesquisa.

2.1 O método da pesquisa

A imersão na realidade concreta na qual trilhamos o nosso caminhar investigativo no processo de construção do conhecimento, pressupõe posicionamento, visões de mundo e de realidade, atitude e postura do pesquisador, no intuito de desvelar a essência do objeto, ou seja, recolher informações para construir o conhecimento que não está dado *a priori*.

Contudo, a escolha de um referencial que sustente teoricamente uma pesquisa deve antes de tudo, ser uma escolha política, pois compreende um objeto como um processo dinâmico que vai sendo reconstruído no percurso histórico mediado por ações de sujeitos sociais e coletivos que não devem ser tratados de forma objetiva e muito menos com isenção política. Sendo assim, buscamos dialogar no construto dessa tese, com referencial teórico-metodológico que considere a realidade concreta do fenômeno estudado.

É importante ressaltar que a escolha política por uma abordagem teórica não perde sua rigorosidade científica, demarca uma posição sobre a ciência que se intenciona produzir e a classe social a qual busca favorecer, no nosso caso, a classe trabalhadora. Toda pesquisa deve resguardar a cientificidade do conhecimento, ou seja, exige a explicitação de um método e o rigor em sua aplicação, garantindo desta forma, a qualidade de científico ou verdadeiro (CIAVATTA, 2014).

A autora ainda acrescenta que tal conhecimento vai ganhando complexidade, à medida que, as fronteiras da ciência vão se ampliando e com as novas relações que o ser humano vai estabelecendo com o mundo. Importa dizer, que essas mudanças revelam os vários conhecimentos e saberes emanados da construção histórica da humanidade e, estes ainda são desconhecidos pela ciência, ou seja, “o mundo ainda está cheio de mistérios e os dogmas estão em exame” (CIAVATTA, 2014, p. 193).

Com esse entendimento, buscamos pesquisar sobre Práticas Educativas Populares na Licenciatura em Educação do Campo, no território da Amazônia Tocantina, por compreender que os saberes e as experiências vivenciados pelos sujeitos envolvidos nesse percurso formativo e a extensão deste em suas práticas sociais precisam ser reconhecidos e ter legitimidade científica. Afinal, são acontecimentos que fazem parte da construção histórica de tais sujeitos e, ao serem mediados por estes, buscam transformar a realidade.

Para a construção desta tese, ancoramo-nos no método materialista histórico e dialético por entender que este nos ajuda a compreender o movimento da realidade em que nosso objeto de estudo está imerso. Isto é, nenhum fenômeno pode ser compreendido, analisado ou explicado de forma isolada. Para tanto, buscamos por meio das categorias totalidade, mediação, contradição, aparentemente separadas, mas imbricadas entre si, desvelar o fenômeno em estudo nas suas múltiplas determinações, em conexão dialética com o particular, singular e o particular.

Considerando que o método tem a finalidade de atribuir sentido e validade explicativa ao objeto investigado e não agir como uma camisa de força, enquadrando a realidade a partir dele (MASSON, 2007), não pode se resumir a simples técnica ou regras a serem utilizadas no percurso da pesquisa, precisa estar precedido por uma concepção teórica que a sustente, como adverte Frigotto (2010).

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

A partir desse pressuposto, é necessário compreender os fundamentos da concepção materialista histórica que a orientam, para assim entender o método como processo mediador no processo de investigação de um fenômeno social. Sendo assim, demarcar o contexto em que se origina tal teoria e a razão para tal, é imprescindível, haja vista que ela surge em função do movimento real, dos acontecimentos históricos e das contradições existentes nesse movimento.

A concepção materialista dialética se traduz em uma concepção de mundo, que Marx e Engels inauguram na obra *Ideologia Alemã* ao analisarem a história da Alemanha em seu alto nível de desenvolvimento capitalista e, os consequentes problemas sociais advindos desse processo. Afinal, a filosofia até então existente, a de Hegel, interpretava a realidade a partir de

pressupostos metafísicos, baseados em uma concepção idealista de mundo. A interpretação da realidade se restringia ao plano do pensamento, das ideias; os fenômenos sociais eram compreendidos de forma isolada e imutáveis e o objeto é estudado como algo em si mesmo, separado dos fatos que o circundam ou determinam.

Para Marx e Engels (2010, p. 125)⁵, o método de investigação denominado por Hegel de metafísico dedicava ao estudo das coisas como algo fixo e acabado, ou seja, o estudo das coisas era separado do processo. O objeto era encarado como coisa acabada e imutável. E, dessa forma, a ciência da natureza nasceu para investigar as coisas mortas e as coisas vivas como acabadas.

Em oposição a essa concepção que orienta os métodos de investigação sob leis naturais em que os fenômenos são estudados de forma apartada do contexto social, são dados como imutáveis, sem possibilidade de se transformar. Por isso, Marx e Engels (2010), partem dos pressupostos dos indivíduos reais, da ação desses indivíduos e suas condições materiais de vida, sejam as já existentes ou as que foram transformadas por eles. Para os autores, esses pressupostos são verificáveis empiricamente. Portanto, a dialética situa-se “no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, de desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2010, p. 82).

Na concepção materialista dialética, o fenômeno social não pode ser compreendido sem uma perspectiva relacional com o movimento que o constitui enquanto tal. “[...] no estudo do fenômeno, deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos [...] como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno [...] em relação e interação com os fenômenos que o rodeiam (MAO TSE-TUNG, 2009, p. 34). Sendo assim, “a dialética materialista combate energicamente a teoria da causa externa, da expulsão exterior, característica do materialismo mecanicista e do evolucionismo vulgar metafísico” (IBID, p. 35).

Para tanto, compreender o processo formativo de educadores do campo, no âmbito das práticas educativas populares a partir das relações com outros fenômenos implica em uma compreensão de totalidade. Esta, entendida como “um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2014, p. 195). Sendo assim, o sentido de totalidade não se resume a soma de todos os fatos, e estes reunidos não

⁵A referência mencionada se refere à obra, *Ideologia Alemã*, produzida em 1845/1846, com a primeira publicação em 1932 e reimpressa como 3ª edição em 2010.

constituem uma totalidade. Sua essência se assenta em múltiplas dimensões: processual, relacional, contextual, temporal e espacial.

Contudo, compreender a totalidade de acontecimentos que envolvem nosso objeto é possível mediante o entendimento do movimento da realidade que impulsiona relações contraditórias que emerge dos fenômenos sociais, em que “os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios” (CURY, 1979, p.). Tais fenômenos ao formar um conjunto de relações contraditórias implicam o movimento das mediações, que opera com as especificidades históricas do fenômeno, “situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2014, p. 209).

As reflexões expostas sobre o método nos evidenciam a pertinência dessa escolha para nossas análises sobre a LEDOC, para compreendermos sua contribuição na formação dos educadores populares, mediante o movimento contraditório resultante de múltiplas determinações na constituição de nosso objeto. Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa, focalizando a subjetividade do objeto em estudo, assim como suas particularidades.

2.2 A abordagem qualitativa

Para alguns autores, a abordagem qualitativa deve ser dispensada quando optamos pelo método materialista histórico dialético de investigação, pois este já seria suficiente para elaboração do conhecimento científico. Contudo, tal abordagem não invalida o referencial utilizado nesse método, ao contrário, possibilita-nos utilizar procedimentos próprios da abordagem qualitativa, buscando revelar a essência do fenômeno investigado.

A referida abordagem tem como pressuposto o elemento humano e seu movimento real na produção do conhecimento. Nesse sentido, buscamos apoio em Minayo (2014) para esclarecer o significado da abordagem qualitativa, a qual orienta os procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados, que utilizamos nesse estudo.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014, p. 57).

Com base nessa reflexão, podemos inferir que essa abordagem nos permite adentrar na dinâmica real e concreta do fenômeno social em estudo. “[...] além de permitir desvelar os

processos sociais ainda pouco conhecidos [...] propicia, revisão e criação de novos conceitos e as categorias durante a investigação” (MINAYO, 2014, p. 57). Esse movimento ocorre a partir da empiria e da sistematização do conhecimento advindo dela, para a compreensão do fenômeno estudado.

Para Chizzotti (2010, p. 79), a pesquisa qualitativa fundamenta-se pela “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. O pesquisador integra o processo do conhecimento atribuindo significados ao interpretar os fenômenos investigados.

Deste modo, o objeto é constituído de significados e relações que se estabelecem a partir das ações dos sujeitos concretos. Tal significado deve ser compreendido nas suas raízes, em suas causas, “[...] no sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, 2011, p. 130).

Nessa mesma direção, Minayo (1994) destaca que a pesquisa qualitativa tende a buscar responder situações específicas, particulares que envolvem questões peculiares do ser humano que não podem ser quantificados. São “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2014, p. 22).

Triviños (2011), com base nas características da pesquisa qualitativa de enfoque fenomenológico elaborado por Bogdan, configura o sentido de tais características ao enfoque dialético. Para ele, o ambiente natural como fonte de recolha de dados e o pesquisador como instrumento central na coleta de informações existem, porém, o meio natural é entendido como uma realidade ampla e complexa, ou seja, a realidade micro está vinculada a realidades sociais maiores. E, o pesquisador precisa ter a clareza desses elementos, amplos e complexos, no estudo do fenômeno real. Nesse sentido, o significado da aparência e essência do fenômeno se avalia na prática social.

A relação que temos estabelecido com o debate sobre Educação do Campo e, posteriormente, com a Licenciatura em Educação do Campo, por meio da trajetória acadêmica, de participação em grupos de pesquisa, a conseqüente participação em eventos, seminários, encontros e, posterior incursão como professora, tem nos propiciado uma compreensão histórica e política de nosso objeto, permitindo estabelecer relações, ao passo que ressignificamos a complexidade em que este se situa.

Essa relação de proximidade que estabelecemos com o objeto desta tese, permitiu-nos compreender que em um contexto mais amplo é que se constitui em força política contrária ao processo de exploração capitalista que subordina a classe trabalhadora do campo, impondo esta às condições de pobreza e uma lógica de produção que exclui, expropria e expulsa os sujeitos de seus territórios.

A descrição é outra característica da pesquisa qualitativa que busca captar as causas da existência do fenômeno estudado, “procurando *explicar* sua origem, suas causas, suas mudanças e se esforça por *intuir* as consequências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS, 2011, p. 129). Nesse sentido, procuramos situar o contexto e a gênese do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e as demandas históricas para tal. A fim de identificar a dimensão formativa dos processos educativos sociais e as implicações dessa formação na prática educativa dos educadores nos territórios rurais, contribuindo com o processo de reflexão, organização e luta, na perspectiva de um projeto societário de campo, capaz de atender aos interesses da classe trabalhadora.

A pesquisa qualitativa centra sua preocupação no processo e não apenas nos resultados e produtos. O desenvolvimento do fenômeno investigado considera além de sua fase inicial de análise, a sua estrutura não aparente a simples observação, a fim de, descobrir suas relações e buscar avançar na produção do conhecimento no que se refere ao seu aspecto evolutivo, assim como identificar as forças que definem sua característica (TRIVIÑOS, 2011).

Nesta direção, nosso objeto de estudo exige constante processo de reflexão e observação para além das circunstâncias imediatas. Pesquisar a formação de educadores de um curso em processo de desenvolvimento, portanto, requer maior atenção, pois os fatos se revelam no decorrer do processo formativo, logo o aspecto processual que envolve o fenômeno não pode ser secundarizado em relação aos resultados.

Na abordagem qualitativa, com raízes no materialismo dialético, o fenômeno é explicado considerando o processo indutivo-dedutivo. Significa dizer que tal fenômeno tem sua realidade própria, fora da consciência, e isso atribui concretude ao objeto. Logo, é estudado na sua condição real, o que possibilita um enfoque indutivo na medida em que se busca descobrir sua aparência e essência, em um suporte teórico que atua dedutivamente, mas é a prática social que garante a validade de tal suporte (TRIVIÑOS, 2011).

Para fundamentar as reflexões no construto dessa tese, sustentamo-nos em referenciais críticos e em autores de base marxista, tendo em vista, o caráter humanista, anticapitalista e revolucionário que está no cerne dessa teoria. Ela nos instrumentaliza a compreender os

processos contraditórios e a possibilidade de superação das condições materiais de existência, com ações coletivas transformadoras.

Estes referenciais nos subsidiaram na definição das categorias de nosso objeto, **Formação de Educadores do Campo, Educação do Campo, Território e Prática Educativa Popular**, as quais nos permitem um empreendimento teórico inicial, porém são os fatos reais e concretos revelados no processo da pesquisa que nos dão validade ao arcabouço teórico previamente consultado. A seguir, refletiremos sobre cada uma situando a perspectiva que as orienta, na construção desta tese.

2.3 As categorias do objeto

A **Formação de Educadores do Campo** localiza-se na contramão das políticas hegemônicas e generalistas do Estado orientadas pelos mecanismos internacionais. Freitas (2007), Neves (2013), Maués (2011) e Dourado (2002) ajudam-nos a compreender as forças que imperam sob a fase de reestruturação capitalista que impõe, por meio de ideologias neoliberais, políticas para o desenvolvimento do país. Sob esse viés ideológico, o Estado brasileiro passa a adotar regulações de organismos internacionais para a definição de políticas. Logo, essa política se alicerça na valorização do capital humano que se traduz em instrumento para o desenvolvimento econômico.

Tal política se expressa pela formação fragmentada, sob uma concepção conteudista e pragmática, com base na lógica das competências e ancorada na epistemologia da prática (FREITAS, 2007). Essa lógica, ao secundarizar os fundamentos teóricos e epistemológicos da educação, inviabiliza uma formação sólida com valores humanos que devem ser a essência da formação de educadores. Ao invés disso, a dicotomia entre teoria e prática ganha centralidade nos processos formativos hegemônicos, distanciando a possibilidade de reflexão do contexto social, político, econômico e cultural dos sujeitos em formação.

O caráter generalista e mercadológico de tais políticas regulados por diretrizes, sistema de avaliação e controle do trabalho docente (FREITAS, 2007) com ênfase no perfil profissional flexível (MAUÉS, 2011), que coaduna com as exigências do mercado, tem provocado os movimentos sociais a pressionarem o Estado por políticas de formação específica, sob outra lógica formativa, partir das demandas e da concepção de educação que o movimento protagoniza.

A correção de forças entre Estado e Movimentos sociais tem incidido na formulação de políticas públicas de formação de educadores do campo, assentada nos princípios da

Educação do Campo, a qual prevê como centralidade no processo formativo, a formação humana. Uma formação que eleve o nível de consciência dos sujeitos para a construção de um projeto de campo, de país e de mundo. Que seja capaz de contribuir na formação de sujeitos orgânicos, comprometidos com a classe trabalhadora e que busque romper com a lógica de consolidação do projeto neoliberal.

Nessa direção, Arroyo (2010) salienta que a formação de educadores do campo não deve ser pensada a partir de uma única política, por meio de instrumentos únicos e, sobretudo para atender aos interesses do mercado, mas que considere as especificidades dos sujeitos do campo nas tensões e complexidade econômica, social, política e cultural que marcam a dinâmica dos sujeitos que ali vivem.

Desse modo, a matriz formativa, proposta pelos movimentos sociais, que configura a formação de educadores do campo na LEDOC apresenta especificidades que lhe caracteriza, que se vincula ao contexto real e concreto dos sujeitos, articulando-se a construção do conhecimento teórico com os saberes advindos do território, da terra, do trabalho, das formas de reprodução da vida. Dessa forma, supera-se a visão fragmentada e desarticulada de formar educadores, pois essas especificidades se materializam pela alternância e pelo conhecimento, que se revelam contrários à concepção formativa das políticas neoliberais.

Ademais, outro elemento, da matriz formativa da LEDOC, que confronta essa concepção é a compreensão de educação assumida por esse curso, ao formar educadores para atuarem na gestão de processos educativos populares. Para tanto, os movimentos sociais se constituem territórios formativos que ensinam e aprendem por meio de suas práticas sociais. São eles que protagonizam experiências pedagógicas e demandam políticas formativas sintonizadas com a dinâmica social do campo (ARROYO, 2007).

As especificidades que configuram a formação de educadores do campo possibilitam a compreensão da totalidade dos processos sociais que envolvem os educandos. Molina e Hage (2015, p. 141) destacam que essa compreensão é possível quando a realidade se torna a centralidade no processo de construção do conhecimento, não apenas para ser compreendida e analisada, mas sobretudo, transformada. Nesse sentido, “há exigências concretas de um trabalho pedagógico que se centra no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento, teoria e prática, conhecimento e realidade” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 141).

É a partir dessa perspectiva que situamos a categoria, Formação de Educadores do Campo, para compreender o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no contexto das

práticas educativas populares e seu desdobramento no currículo e na materialidade da formação.

A Educação do Campo expressa o paradigma educacional, que assumimos nessa tese, para demarcar uma posição teórica, política e pedagógica que se fundamenta na concepção de formação humana articulada à concepção de campo. Este compreendido como território de afirmação e resistência da classe trabalhadora contra a imposição da lógica capitalista.

Contudo, não é possível discutir essa categoria descolada da relação com o campo, pois é dele que emanam os conflitos, as disputas e as contradições e assim, faz emergir um novo projeto de campo (MOLINA, 2010). Projeto este, que defende a produção dos bens que produzem a vida, como a terra, a água e as diversas formas de existência com base na agricultura camponesa, na agroecologia.

Portanto, o referido projeto ancora-se no princípio da prática social ao reconhecer a riqueza social e humana advindas das experiências dos sujeitos, nas dimensões do trabalho, da cultura, nas diversas formas de organização, luta e resistência pela superação das relações sociais capitalistas.

Considerar essas referências como matrizes formativas é estabelecer a relação entre formação humana e condição de existência; é problematizar a lógica dominante que predomina no campo e se lançar na direção de novos padrões de relações sociais vinculados a formas de produção e de trabalho aliados ao engajamento político e lutas sociais no enfrentamento das contradições (CALDART, 2012).

Por isso, os construtos que emanem desse processo formativo localizam-se na Pedagogia do Movimento, que tem sua gênese nas experiências educativas do MST, que desde sua construção histórica vem educando os sujeitos participantes desse movimento. Sua intencionalidade formativa se produz na dinâmica da luta social e na organização coletiva dos trabalhadores do campo (CALDART, 2012).

Segundo a autora, é nesse processo formativo, que se enraíza na luta pelo acesso à terra e na construção da identidade coletiva, que vai se configurando uma proposta de formação humana, dando ao movimento social o caráter de sujeito de práxis. Por essa razão, Arroyo (2007, p. 175), também ratifica que as políticas de formação de educadores “terão que aprender com a pedagogia dos movimentos, captando os traços do perfil de educador e educadora do campo”.

Situar a categoria Educação do Campo, na reflexão sobre a LEDOC, sem considerar a Pedagogia do Movimento é negligenciar a historicidade dessa categoria e do movimento

social, dos processos de lutas, resistências e de seu protagonismo em experiências formativas de formação humana, com base nas matrizes do trabalho, da cultura, da terra. São os fundamentos da pedagogia dos movimentos que ajudam a desvelar as contradições presentes no território camponês, pelos distintos projetos em disputa.

Tal categoria é imprescindível nesta tese, pois é dela que emanam os princípios que orientam a formação de educadores do campo. Enquanto movimento político, a Educação do Campo fez emergir os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. As experiências pedagógicas extraídas das práticas educativas dos movimentos sociais constituem-se referências fundamentais na consolidação de um currículo articulado com as lutas, com o trabalho, com o território, com a cultura, com os saberes e com as formas de vida que se localizam nos territórios rurais. É partir desse paradigma educativo que a educação rural é tensionada e questionada, haja vista que ao longo da história negligenciou-se o campo e seu povo, a agricultura camponesa e as formas de existência.

Assumimos a categoria **Território**, nesta tese, para situar o *locus* de nossa pesquisa, a Amazônia Tocantina, pela singularidade, diversidade e complexidade que constitui a heterogeneidade desse território e, que não pode ser compreendido deslocado das relações de poder, dos conflitos e dos processos de resistência que se expressam, diante de interesses distintos de classe.

No tocante a essa ideia, reportamo-nos a Santos (1998, p. 14) ao afirmar que “o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado”. E, enquanto tal, expressa pertencimento, identidade que se constrói nas relações de trocas e nas formas de produzir a existência.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 1999, p. 8).

As ideias supracitadas nos levam a entender que o território não é uma localização, não é puro e nem isolado, se constitui em lugar onde os sujeitos constroem e reconstróem formas de existir. Por isso, não o é suficiente estar inserido em um lugar sem estabelecer relações com este, com os elementos que o compõe, seja o trabalho, a cultura, a produção, a organização e os processos de luta e resistência. Esses elementos imprimem um significado amplo e ao mesmo tempo complexo de território.

O território por ser sempre múltiplo, diverso e complexo, precisa ser distinguido e problematizado de acordo com os sujeitos que o constrói, ainda que estes sujeitos sejam indivíduos, grupos sociais/culturais, Estado, instituições como a Igreja e outros. Deste modo, todo território é, ao mesmo tempo funcional e simbólico, uma vez que as relações de poder produzem em seu espaço tanto a realização de "funções" quanto à produção de "significados" (HAESBAERT, 2007).

O território, contudo, não se trata apenas do tradicional poder político, mas de poder no sentido de dominação e de apropriação. Em Lefebvre (1986) a ideia de poder no sentido de apropriação possui uma dimensão simbólica que incorpora as marcas do "vivido", que possui valor de uso, enquanto que o poder no sentido de dominação possui um sentido mais material, tem um caráter funcional e uma forte vinculação ao valor de troca.

As reflexões de Saquet (2013, p. 34), também se voltam aos distintos significados que são produzidos pelas relações de poder existentes no território. Para esse autor, tais relações têm sido exercidas historicamente, em diferentes sociedades e constitui-se "componente indispensável na efetivação de um território". As relações de poder, como exercício de dominação e apropriação se localizam em diferentes instâncias que compõem os territórios, como nas famílias, na universidade, no Estado, nas organizações e movimentos sociais, nas igrejas e nas relações sociais que se exercem no cotidiano. "Relações que são vividas, sentidas e, às vezes, percebidas e compreendidas diferentemente" (SAQUET, 2013, p. 25).

Assim são os territórios e as territorialidades: vividos, percebidos e compreendidos de formas distintas, são substantivados por relações, homogeneidades e heterogeneidades, integração e conflito, localização e movimento, identidades, línguas e religiões, mercadorias, instituições, natureza exterior ao homem: por diversidade e unidade; (i) materialidade (SAQUET, 2013, p. 25)

Essas definições levam-nos a compreender o território como manifestação da existência humana. É dinâmico, abrangente e complexo, agrega um conjunto de fenômenos que se inter-relacionam de modo integrativo e conflitivo resultando em processos de relações sociais que movem e diversificam os territórios.

Buscamos também dialogar com Fernandes (2006), no sentido compreender os amplos significados de território. Para esse autor, território é espaço geográfico, embora nem todo espaço geográfico possa ser definido como território. O território não se restringe a espaço geográfico, pode ser compreendido também como espaço político, que abrange as dimensões do pensamento, ideias ou ideologias. O autor busca situar conceitualmente o espaço para se

compreender a dimensão do território que nada mais é do que o espaço apropriado por relações sociais que se configuram relações de poder.

Para esse autor, com base em Lefebvre, o espaço social é existência humana. Sendo assim, é compreendido como dimensão da realidade. Logo, o espaço social está inserido no espaço geográfico, originado pela natureza e em constante transformação pelas relações sociais que se estabelecem entre os agentes que o compõem, os quais reproduzem outros diversos espaços materiais e imateriais. Essa dimensão da realidade que se configura pela relação com a natureza e pelas relações sociais produzidas entre as pessoas, que se inter-relacionam com a dimensão cultural, política e econômica caracteriza o espaço como multidimensional.

Fernandes (2006) chama atenção sobre tais características que definem o espaço, pois se apresentam como desafios aos sujeitos que nele vivem e pretendem compreendê-lo. A leitura de espaço sem a compreensão multidimensional que ele apresenta em intenso processo de completibilidade, conflitualidade e interação podem fragmentar sua leitura e, conseqüentemente, pode promover desigualdades e diferentes formas de exclusão. Essa fragmentação é provocada pelas relações sociais que intencionalmente determinam “as leituras e ações propositivas que projetam a totalidade como parte, ou seja, o espaço em sua qualidade completa é apresentado somente como uma fração ou um fragmento” (FERNANDES, 2006, p. 32).

Desta forma, a intencionalidade pode ser definida como a forma que um grupo ou classe social utiliza para se realizar ou se materializar no espaço. É uma visão de mundo, um modo de ser e existir que cria uma leitura de espaço, que dependendo das relações de forças em disputa, pode ser dominante ou não. Tais relações permitem criar diferentes visões socioespaciais a partir do interesse de classes (FERNANDES, 2006). Nessa relação de interesses, cuja intencionalidade determina a compreensão do espaço que se estabelece na relação de poder, se localiza o território.

Território é espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder [...]. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação, Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades [...]. O território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais e imateriais. Entretanto é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços (FERNANDES, 2006, p. 33)

Além da dimensão geográfica e material que se configuram o espaço, a dimensão imaterial se caracteriza como espaço político e se configura como território pelas relações de poder e controle social que são intrínsecas a ele. Essa relação de poder que é determinada pelas relações que se estabelecem pode garantir a existência ou não do território.

Ao considerar as reflexões de Fernandes (2009), sobre a construção espacial e territorial como sendo produzida por diferentes classes e relações sociais, em que os diferentes territórios e espaços também são produzidos, em relações conflituosas, por disputas de diferentes interesses, é que configuramos o território rural da Amazônia Tocantina situando as disputas territoriais empreendidas por diferentes classes. De um lado, pelos empresários capitalistas do agronegócio, hidronegócio e minérionegócio; do outro, pelos movimentos camponeses, com modos cooperativos e alternativos de produzir com base na produção familiar.

Ademais, as reflexões aqui desenvolvidas nos ajudam a situar a Amazônia Tocantina como território contraditório e conflitivo que expressa formas de relações, configurando em territorialidades diversas e heterogêneas (ambiental, produtiva e sociocultural). A diversidade sociocultural e territorial formada pelos diversos sujeitos, ribeirinhos, acampados e assentados da reforma agrária, indígenas, quilombolas, pescadores, agricultores, extrativistas, entre outros, é constituída a partir das relações que envolvem os diversos agentes sociais e as instituições da sociedade política e sociedade civil.

Esta diversidade que compõe a Amazônia Tocantina revela não apenas a complexidade de uma realidade multiterritorial, mas também um quadro de antagonismos que se manifestam nas relações de poder de grupos, populações e movimentos sociais que estão presentes nos territórios rurais da Amazônia (HAGE, 2005). Tal afirmação é corroborada por Gonçalves (2005), o qual sustenta que a Amazônia é o lugar que abriga várias outras “amazônias”.

Neste sentido, podemos sustentar que o território deve ser entendido em uma perspectiva relacional e integradora, pois trata-se de espaços que possuem dinâmicas naturais, produtivas, políticas, sociais e culturais próprias. Tais dinâmicas resultam dos usos, apropriações e intencionalidades de grupos, populações e classes sociais, que convivem de forma complexa, histórica e dialética, por meio de lutas, resistências e negociações, imbricadas em relações de poder. Tais realidades envolvem os movimentos e coletivos sociais que ao pautarem a construção de suas territorialidades diversas e singulares incorporam cargas materiais e simbólicas, como forma de expressar, de acordo com cada circunstância, uma identidade territorial própria.

A categoria **Prática Educativa Popular** posiciona-se na prática reflexiva sobre a Formação de Educadores do Campo, considerando as dimensões formativas desenvolvidas nas relações sociais, nos diversos espaços organizativos de grupos, organizações e movimentos sociais, com a finalidade da formação humana. Esta categoria faz-se necessária nessa discussão, à medida que se configura como a materialidade da luta pela política de Educação do Campo e Formação de Educadores.

A referida categoria tem relação com a compreensão de Souza (2016) sobre prática educativa. Para a autora ela emerge para explicar a realidade, as modificações culturais, econômicas, políticas e sociais e, que ao mesmo tempo é expressão dela. Ancoramos-nos também no conceito de práxis da tradição marxista e na concepção freireana, pois ambas implicam na emancipação humana com vistas à transformação social.

Marx e Engels (2010), Vázquez (2011), Kosik, (1976), Konder (1992) e Freire (2015) nos situam de que a práxis se materializa pela ação consciente do ser humano sobre a realidade e, enquanto tal é capaz de modificá-la ou transformá-la. Contudo, a capacidade transformadora é possível mediante a relação de dependência entre o plano teórico e prático. A ação consciente, portanto, orienta-se pela reflexão crítica que conduz a mudança da condição real de existência humana, portanto, a *práxis* se traduz em atividade concreta que os sujeitos humanos desenvolvem para alterar as condições objetivas. E ao mesmo tempo em que fazem isso, transformam a si mesmo.

A palavra *práxis* é de origem grega que significa toda e qualquer atividade humana possível de ser realizada. Na filosofia marxista, “refere-se à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo” (Dicionário Marxista, 2013). Portanto, é pela atividade da *práxis* que o homem se diferencia de outros seres.

Marx e Engels na obra *Ideologia Alemã*, produzida em 1845, ao tecerem críticas às revoluções ideológicas ocorridas na Alemanha pelos ideólogos hegelianos, por separarem a produção do pensamento, as ideias, das condições históricas produzidas pela ação material dos homens, buscavam fundamentar a necessidade da transformação burguesa por meio da *práxis* revolucionária. Para afirmar esse conceito os autores desenvolvem argumentos com base na historicidade produzida no decorrer da história e nas transformações que os fatos históricos provocaram nesse processo, para contestar o pensamento filosófico predominante dos idealistas.

A elaboração de tal filosofia parte de severas críticas aos teóricos alemães das diferentes correntes hegelianas⁶, Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner. Para os autores, os teóricos dessas correntes, mesmo criando outros conceitos, a partir de Hegel, entram na arena de infinito debate no campo das ideias, porém não avançam. Para eles, a história dos homens não passa de uma abstração, é analisada a partir de representações que fazem dela, não se faz referência à realidade concreta da Alemanha. Ao romper com esse mundo imaginário dos hegelianos, os autores, afirmam sua concepção materialista histórica, a partir de pressupostos de bases reais.

Esses pressupostos são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação. Esses pressupostos são verificáveis empiricamente (MARX e ENGELS, 2010, p. 44).

Para chegarem a tal compreensão, Marx e Engels (2010) partiram da reflexão de que a constituição dos indivíduos está em conexão com a natureza. É através da natureza que os homens produzem suas condições de vida, ou seja, é pela reprodução dos meios de vida já encontrados nela. Essa transformação da natureza, não implica na existência física dos indivíduos, mas a forma como os indivíduos manifestam sua existência, pelo que produzem e o modo de produção. “O que os indivíduos são [...] depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2010, p. 45). Embora haja a consciência, a religião distingue os homens dos animais, como diziam os idealistas, mas é pela sua produção dos meios de existência que eles se diferenciam.

Marx e Engels (2010) vão desenvolvendo argumentos para afirmar sua concepção materialista histórica à medida que analisam o aparecimento da produção, com o surgimento da população, e o desdobramento desta no que tange ao desenvolvimento dos processos produtivos. Para tanto, analisam os diferentes estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho e, conseqüentemente, as relações entre os indivíduos. Em cada forma de propriedade, a tribal, comunal e feudal, os autores analisam as relações que vão se modificando em função da questão material, do instrumento e o que é produzido pelo trabalho. Tais relações passam a impor condições aos indivíduos mesmo sem sua vontade, portanto são condicionados ao modo de produção de determinado desenvolvimento das suas forças produtivas.

⁶Hegelianismo Ortodoxo; Neo-Hegelianismo; Hegelianismo de Esquerda.

Assim, os autores criticaram a filosofia hegeliana alemã por não transcenderem da dimensão ideal, imaginária e representativa ao plano real, da existência concreta dos homens. O trecho abaixo demarca a oposição entre as duas correntes de pensamento.

Ao contrário do que sucede na filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se ascende da terra ao céu [...], não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, nem do que são nas palavras, no pensamento, imaginação e representação dos outros para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se, sim, dos homens em sua atividade real, e, a partir de seu processo na vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo vital (MARX; ENGELS, 2010, p. 51-52).

Marx e Engels (2010) demarcam seu posicionamento filosófico por meio da exposição dos fatos reais, das condições determinadas, em que os indivíduos desenvolvem suas condições materiais e, à medida que isso ocorre, transformam sua forma de pensar, e conseqüentemente, o produto do seu pensamento também se transforma, sendo assim “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2010, p. 52). Ao constatar isso, os autores ressaltam que essa máxima significa o fim da especulação da ciência idealista e o começo da ciência real e positiva que expressa à atividade prática dos homens.

Para constatarem a existência da consciência humana, os autores analisaram os aspectos das relações e dos históricos originários, partindo do pressuposto que para se fazer história, os homens precisam ter as condições básicas de existência, como comer, beber, vestir, entre tantas outras necessidades. E para isso precisam produzir as condições da vida material, os meios de existência, após a satisfação dessas necessidades básicas, por meio da ação e dos instrumentos, os sujeitos são conduzidos a outras necessidades, permitindo-os que se renovem pela ação.

Ao renovar sua vida, esses indivíduos criam outros homens e se reproduzem, constituindo-se uma família proveniente da primeira relação social. Porém novas relações configuram-se, à medida que as necessidades se ampliam, e, por conseguinte, o surgimento das forças produtivas, e dela demandam outras relações (MARX; ENGELS, 2010).

Todavia, a história dos homens faz-se pela ação de produzir a vida e pelas relações sociais que decorre desse processo, logo a consciência é um produto social, que se manifesta pela linguagem, e esta “surge como a consciência da incompletude, da necessidade dos intercâmbios com os outros homens” (MARX; ENGELS, 2010, p. 56). Portanto, a consciência é, sobretudo, a consciência do meio sensível, isto é, do real, do existente, assim

como da interdependência limitada entre os homens e a natureza. É pela necessidade de determinar relações com outros indivíduos que o homem constitui a consciência que vive em uma sociedade.

Marx, ao criticar o materialismo idealista nas *Teses sobre Feuerbach*, considerada um esboço de seu pensamento filosófico, explicita a afirmação da *práxis*, a qual se configura como categoria central de seu marco teórico, o Materialismo Histórico Dialético. Para ele, a *práxis* é a ação humana objetiva que resulta da atividade da consciência e da atividade real, portanto, é a relação teoria e prática.

Diferente do idealismo de Feuerbach que interpretava a realidade de modo subjetivo, abstrato e sem conhecer a atividade real, concreta, Marx, afirma que “[...] é na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, a força, o caráter terreno de seu pensamento [...]” (MARX, II *Teses sobre Feuerbach*, 1845).

Com essa afirmação, infere-se que a prática e teoria implicam em um movimento constante e recíproco, na conformação, da dimensão teórico-prática. Desse modo, ambas estão na relação de dependência entre si, pois a prática está sujeita a teoria, assim como a teoria também está sujeita às modificações da realidade concreta e se materializa por meio da prática.

O conceito de *práxis* não se origina em Marx, mas é a partir dele que se chega a sua mais avançada compreensão, uma vez que busca a vinculação teórica com a *práxis* real, objetiva e concreta. Todavia, afirma a relação consciente entre teoria e prática como unidade entre ambas. Por isso, o entendimento sobre *práxis* transitou e se modificou em diversos momentos históricos, porém com o sentido oposto ao de Marx, ao dicotomizar essa unidade, e, sobretudo, supervalorizar a teoria em detrimento da prática. Nesse sentido, a consciência de *práxis* é ignorada enquanto dimensão humana e, a atividade prática é vista apenas no sentido utilitarista.

Vázquez (2011) destaca a *práxis* marxista como superação, no sentido dialético de negar e absorver contribuições da filosofia do materialismo vulgar e a idealista, que compreendia a atividade humana como algo abstrato e mistificado resultante de mera atividade da consciência. Pois, para se chegar à verdadeira *práxis*, atividade material do homem, não seria possível sem a reflexão sobre a concepção idealista, em sua dimensão histórico-filosófica. Contudo, Marx rompe com a filosofia idealista e ao mesmo tempo se nutre de elementos dela, para sua reflexão, isto é, para a formulação de uma *práxis* transformadora.

A expressão da *práxis* marxista é encontrada no *Manifesto do Partido Comunista*, em que Marx e Engels (1998), ao tecerem severas críticas ao modelo de produção capitalista, defendiam a queda da burguesia pela ação revolucionária do proletariado. Contudo, o manifesto é uma análise da condição real, de exploração da classe trabalhadora que se intensifica, na Europa, em especial na Alemanha, a cada momento histórico, à medida que se modificam os modos de produção.

Ao analisarem o processo histórico da ascensão da burguesia, enquanto classe opressora e a opressão desta sobre o proletariado, os autores constroem um rico instrumento de reflexão sobre as condições de exploração burguesa e, apontam caminhos de ação, por meio da organização e da luta de classe. Eis aqui, o movimento de reflexão das condições reais de existência e sua manifestação prática na ação consciente de transformação dessa realidade, portanto, a *práxis*.

O Manifesto Comunista, como um documento político, não se restringe a uma reflexão sobre a interpretação da realidade, no plano do pensamento ou das ideias, como queria os idealistas, mas como instrumento reflexivo que possibilita a elevação da consciência, da condição subjugada da classe trabalhadora ao sistema capitalista, para, assim, transformá-la. O manifesto, portanto, rompe com o pensamento limitado dos idealistas, de apenas interpretar o mundo, pois o que importa é transformá-lo (Marx, XI *Teses sobre Feuerbach*).

Ao considerar a análise histórica, tecida por Marx e Engels (1998), sobre o avanço do capitalismo, e com ele, o mais elevado nível de exploração dos trabalhadores pela burguesia, para justificar a necessidade da luta de classe, remetemo-nos à afirmação de que “a *práxis* é, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁZQUEZ, 2011, p. 119).

A relação teoria e prática que consolida a *práxis* precisa ser interligada para não se tornarem atividade mecânica e abstrata, posto que a atividade concreta humana, por uma ação transformadora, necessita de sujeitos conscientes. Por conta disso, a prática necessita da reflexão teórica; é pela relação de dependência entre ambas que se materializam a *práxis*.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrente o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, 115).

Tendo em vista que a realidade concreta não está associada a uma realidade estática, dada, mas como formadora e ao mesmo tempo como forma específica do ser humano, ela é a revelação do segredo do homem, como um criador da realidade que a compreende em sua totalidade. Logo, “a *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1976, p. 202).

A *práxis* enquanto atividade que se produz historicamente e se renova continuamente na criação da realidade humana, constitui-se em unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre o sujeito e o objeto, entre o pensamento e a ação. Dessa forma, a *práxis* é determinação do homem em sua totalidade e por meio dela, este é capaz de modificar sua condição real de existência.

A capacidade humana de modificar a realidade é possível mediante ação consciente orientada pela reflexão, sem essa vinculação entre os planos teórico e prático, a *práxis* corresponde apenas a uma atividade cotidiana, realizada como finalidades imediatas. Nesse sentido, Vázquez (2011, p. 221) afirma que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”. Contudo, para ser considerada enquanto tal, pressupõe a compreensão das dimensões objetivas e subjetivas, ou seja, ao mesmo tempo em que se modifica a realidade, modifica-se a si mesmo.

A *práxis*, na perspectiva freireana, situa-se na concepção pedagógica libertadora. É diante da realidade concreta de uma sociedade opressora que Paulo Freire postula uma pedagogia, que pensa a educação como prática de liberdade. Em sua obra *Educação como prática de liberdade*, Freire (1967) traz ideias que expressam condições históricas da realidade brasileira, um país com um altíssimo número de analfabetos, marginalizada social e politicamente, conduzido por uma elite alheia ao seu povo, que mantém sua economia baseada na grande concentração de terras, na produção para exportação e sob o controle e poder dos latifundiários.

Estas situações desafiaram o autor na proposição de uma pedagogia centrada na conscientização, que se apresenta como *práxis*, à medida que possibilita, por meio do movimento da ação e reflexão, o pensamento crítico. Logo, a constituição de sujeitos comprometidos com a transformação de sua condição histórica torna-se latente, afinal uma educação reflexiva que provocasse nos excluídos a condição de sujeitos, em seu tempo e espaço era precíua.

Freire (1967, p. 39) parte da ideia de que o humano é um ser de relações e não apenas de contato, portanto, “não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Esta máxima do

autor leva-nos a situar sua pedagogia na perspectiva contextual, relacional e problematizadora, que tem a realidade como o elemento central.

A realidade não está externa a homens e mulheres, como algo estático, mas como movimento constante e contraditório. Por ser dinâmica, a existência do humano também se dinamiza. “Ele está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1967, p. 41). Esse movimento da realidade que mobiliza homens e mulheres em tempos e espaços concretos levou o autor à reflexão, com base em suas experiências, sobre práticas educativas ancoradas na *práxis* transformadora.

Para Freire (1967), a capacidade integradora do ser humano à realidade, o incorpora e enraíza, tornando-o um ser ativo, criador e recriador que se insere na luta contra as formas que condicionaram a situação de acomodado, passivo, ajustado e adaptado. Essa luta é por sua humanização, ameaçada pela condição opressora, que os humanos buscam para sua própria libertação.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado correspondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1967, p. 43).

Nessa concepção, a realidade é a referência principal para desenvolver o processo educativo na perspectiva emancipadora. À medida que homens e mulheres compreendem a dinâmica, o movimento, as contradições existentes no contexto real, passam a intervir e assim constituem-se sujeitos da história. E, enquanto tal, assumem conscientemente o compromisso por sua transformação, libertando-se da situação de opressão e buscando sua humanização. É nesse movimento de pensar e agir consciente sobre as condições objetivas que se materializa a *práxis*.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2015, p. 48) afirma que a libertação do oprimido se faz pela *práxis*, ou seja, é pelo conhecimento e reconhecimento de que a libertação é necessária, que os oprimidos buscam alcançá-la, pela luta. É por meio do engajamento na luta

que homens e mulheres podem recuperar sua humanidade, sua descoberta enquanto sujeitos e sua libertação. Porém, tal libertação não é algo simples, pois a dualidade que se constitui no interior do ser humano, ora o fazem querer a liberdade, para o *ser mais*, ora a temem e mantêm-se em *ser menos*. Por isso, a libertação “é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2015, p. 48).

Essa reflexão leva-nos a crer na possibilidade de transformação da realidade social objetiva, pela ação humana, visto que essa realidade é produto do humano, logo não se muda ou transforma sem sua ação. Pois, “se os homens são produtores desta realidade e se esta, ‘na inversão da *práxis*’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2015, p. 51). Contudo, essa tarefa, somente é possível de se materializar, à medida que se alcança a consciência crítica da condição de opressão pelo movimento da *práxis*, que para ser autêntica, carece da relação dialética entre a subjetividade e objetividade.

Sendo assim, a *práxis* é reflexão e ação de homens e mulheres sobre a realidade, sobre o mundo para sua transformação; é inserção crítica sobre a realidade pela superação da contradição opressor-oprimido. Mas, tal superação não é possível quando apenas se reconhece uma realidade opressora sem intervenção sobre ela. Não há transformação, não há mudança, restringe-se apenas a uma posição subjetivista que conduz a falsa realidade. É por isso que Freire (2015) afirma que toda e qualquer inserção crítica sobre a realidade só pode existir na dialeticidade objetividade-subjetividade, pois a ação humana só existe se houver uma realidade objetiva.

É neste sentido que o autor destaca que ação e mundo, mundo e ação são solidários, considerando o pensar dialético. Contudo, “a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 2015, p. 55). Sendo assim, podemos dizer a transformação da realidade, mediada pela ação humana, realiza-se através da *práxis*. E a busca dessa exige que as práticas educativas, que se pretenda libertadora, promovam o diálogo crítico sobre a percepção da realidade e as condições históricas que foram impostas aos oprimidos.

É nesse sentido que deve se forjar a formação de educadores do campo, para que os oprimidos se tornem sujeitos de ações, conscientes de seu papel social e político na transformação da realidade. Para tanto, o processo educativo que se busca libertar os oprimidos deve dialogar sobre as condições históricas de homens e mulheres para que estes possam “reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*”

(FREIRE, 2015, p. 72). Desse modo, a reflexão crítica pode conduzir a prática e esta, por sua vez, transformar as situações concretas de opressão em que se encontram os sujeitos trabalhadores do campo.

Desse modo, para que o processo educativo conduza à *práxis*, os educadores devem conceber que a libertação é resultado da conscientização, portanto ninguém se liberta sozinho e nem pela imposição de uns sobre os outros. Ela se dará pelo exercício constante, no diálogo com conteúdos reais e concretos da realidade objetiva em que os sujeitos estão imersos. Contudo, não basta desvelar a realidade, é necessário envolver-se, criar e recriar ações que provoquem mudanças. Nesse sentido, concordamos com Freire (2015, p. 78) quando afirma que educador e educandos “ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus fazedores permanentes”, portanto, é pelo engajamento social e político que se chega à libertação.

Nessa perspectiva, a concepção de educação que deve nortear a formação de educadores do campo deve, sobretudo, superar a visão bancária, em que os sujeitos do processo educativo são considerados objetos (espectadores do mundo) e os conteúdos como instrumento de reprodução da opressão. É necessário que os pressupostos formativos se ancorem na educação como prática de liberdade, na busca da humanização de homens e mulheres e no reconhecimento do sentido amplo de educação que abrange práticas educativas que se desenvolvem, nos diversos espaços populares como: organizações sociais, religiosas, políticas e nos movimentos sociais.

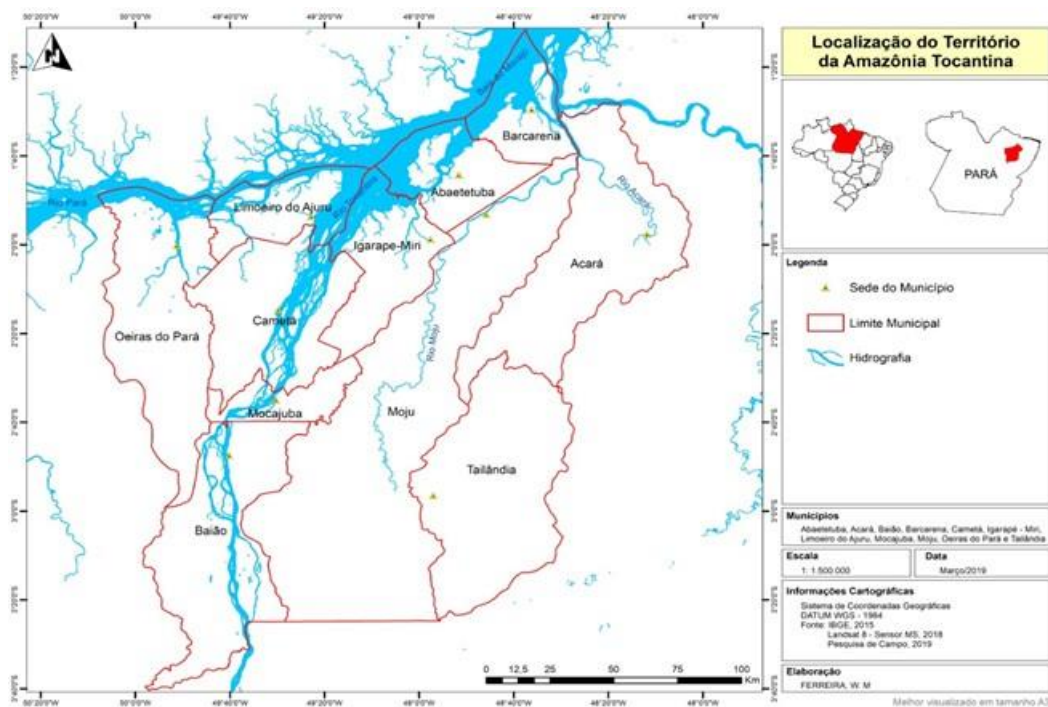
Nesse sentido, a formação de educadores do campo pressupõe uma organização curricular que articule a dimensão teórica e prática na perspectiva da *práxis*, por meio de uma metodologia que propicie a compreensão da totalidade da existência humana, problematizando a realidade objetiva, por meio da ação consciente da condição de opressão imposta à classe trabalhadora pelo sistema capitalista, que se manifesta de forma violenta sobre a exploração do trabalho humano e da natureza, cuja implicação provoca a expropriação dos camponeses, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, além das inúmeras formas de existência, de seus territórios.

Nesta perspectiva, pretende-se promover um diálogo com nosso objeto de estudo, no sentido de compreender o modo pelo qual o curso de Licenciatura em Educação do Campo, por meio de seus componentes curriculares, proporciona conteúdos que contribuam para a formação de educadores na dimensão das práticas educativas populares, na direção da *práxis*.

A seguir, situaremos o *lôcus* da pesquisa, a Amazônia Tocantina, destacando a singularidade, que se expressa pelos coletivos que a compõem, concebendo-a como território fértil, de atuação dos educadores do campo, na realização de práticas educativas populares.

2.4 O *lôcus* da pesquisa: a Amazônia Tocantina

Figura 1: localização do território da Amazônia Tocantina



Fonte: Pró-OTIMA-UFFPA, Cametá - 2018.

A Amazônia Tocantina caracteriza-se como um território heterogêneo, cuja expressão se materializa nas diversas formas de produção e reprodução da existência, nas relações que se estabelecem com a natureza, nas relações entre as diferentes classes sociais e nas diversas expressões identitárias da população que habita esse território. Tais características imprimem significados que nos levam a compreendê-la como território, diverso, tenso, complexo e contraditório, movido por relações sociais solidárias e conflitivas. É por expressar essa totalidade de relações que o território é entendido, no dizer de Fernandes (2006), como multidimensional.

Como uma particularidade da Amazônia, a Amazônia Tocantina apresenta formas tradicionais de trabalho e de reprodução da vida que se dinamizam em torno da terra, do rio e da floresta e se desdobra nas atividades como “a agricultura, no trabalho com a terra, o

extrativismo realizado na floresta, e a pesca nos rios, incluindo todas as suas expressões materiais e simbólicas” (HAGE, 2014, p. 1178). Essas atividades desenvolvidas pelos sujeitos ribeirinhos, extrativistas, assentados, pescadores, quilombolas, agricultores e outros trabalhadores existentes no território são contrastadas com modos de produção e interesses de classes alinhados à lógica capitalista.

O antagonismo entre os diferentes interesses leva a sobreposição de uma classe sobre a outra. Os grandes empreendimentos capitalistas ao imporem sua lógica produtiva sobre os produtores familiares, impactando sobre seu modo de ser, de viver e de produzir, geram relações conflituosas e provocam os trabalhadores a organizarem-se. Estes, ao criarem e recriarem estratégias de resistências constroem identidades coletivas, por meio de associações, cooperativas e movimentos sociais, somando forças na luta pela defesa de seus territórios.

Dentre os diversos coletivos existentes na Amazônia Tocantina, destacamos o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadores Rurais (STTR), Movimento Atingidos por Barragens (MAB), Cooperativa Agrícola Resistente de Cametá (CART), Cooperativa Agroindustrial e Extrativista das Mulheres do Município de Cametá (COOPMUC), Associação de Pescadores e Pescadoras Artesanais do Município de Cametá (APAMUC), Associação das Mulheres do Ajo (AMA), colônia de pescadores de Z16, Associação Remanescente Quilombola de Mupi (ARQUIM), Associação dos Ribeirinhos de Cametá (ARC); e Cooperativa Agrícola dos Empreendedores Populares de Igarapé-Miri (CAEPIM).

Estes coletivos, cotidianamente, tentam re-existir contra as perversidades provocadas pelos grandes negócios que se apropriam dos rios, da terra e da floresta para o avanço do capitalismo. À medida que estes coletivos se organizam e se mobilizam para propor e protagonizar formas alternativas de produzir, bem como denunciar o modelo produtivo devastador da natureza e seus impactos socioculturais e ambientais, eles desenvolvem práticas educativas, constituindo-se em sujeitos educativos e de *práxis*.

A existência expressiva desses coletivos, localizados na Amazônia Tocantina atribui sentido e relevância à formação de educadores do campo, na LEDOC, no tocante a dimensão das práticas educativas populares, visto que esses espaços se configuram como campo de atuação profissional dos sujeitos educadores.

A definição da Amazônia Tocantina como território de pesquisa ocorreu em função da participação no OBEDUC, em decorrência das reflexões acerca do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA/Cametá, por ocasião do planejamento da pesquisa sobre a Expansão da Educação Superior do Campo, vinculada a Rede de Estudos Universitas-BR. O

acesso aos documentos orientadores da formação que expressavam uma atenção significativa, na formação dos educadores do campo, no que tange a dimensão das práticas educativas populares e o protagonismo dos movimentos sociais na consolidação do curso, motivou-nos na escolha desse território, como *lócus* de pesquisa.

Além disso, a participação no Observatório da Educação Superior do Campo (OBEDUC) nos possibilitou ampliar, atualizar e sistematizar as produções existentes para a delimitação da pesquisa e as possíveis teorias que nos possibilitassem a compreender as categorias do objeto, a priori. O fato de integrar o observatório nos oportunizou ainda realizar um curso na Universidade de Brasília (UnB), em novembro de 2017, sobre o Materialismo Histórico Dialético, o qual nos municiou de um suporte teórico fundamental que serviu de base para referenciar a produção desta tese.

A fase exploratória dessa pesquisa foi iniciada em 2016, por ocasião da primeira disciplina⁷, por mim ministrada, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, pelo campus de Cametá, como docente colaboradora e que depois se ampliou em função de outras disciplinas. Esse contato inicial, permitiu-nos uma relação mais próxima com o curso e a extensão desse contato nos levou a um diálogo mais efetivo com o coletivo da Faculdade de Educação do Campo – FECAMPO. Fato que favoreceu o conhecimento com mais detalhamento da dinâmica do curso, de sua proposta pedagógica e curricular.

Para Minayo (2014, p. 196), essa fase deve preceder o trabalho de campo em si, pois possibilita conhecer o espaço da pesquisa, o grupo que se pretende pesquisar, os critérios da amostra de determinado grupo e estabelecer estratégias para inserção no trabalho de campo propriamente dito. Sendo assim, essa fase nos permitiu maior aproximação com a Amazônia Tocantina, como *lócus* de nossa pesquisa, e delimitar nosso recorte de estudo diante da totalidade de turmas ofertadas pela LEDOC e os devidos critérios de escolha.

Delimitamos, como recorte de estudo, a turma 2014, dos discentes no Campus de Cametá. Essa escolha ocorreu em função de ser uma das primeiras turmas da LEDOC, ofertada pela UFPA/Cametá, logo estaria integralizando os componentes curriculares do curso, o que tornaria possível analisar a contribuição desses componentes na formação dos educadores do campo, no contexto das práticas educativas populares, articulada à concepção dos sujeitos. Nota-se que as nossas reflexões se ampliaram, no tocante à materialidade da formação, sobre as experiências desenvolvidas nas demais turmas que iniciaram em 2014.

⁷A disciplina Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, foi ministrada na turma de 2016 da FECAMPO, no polo de Igarapé-Miri.

Nesse sentido, o nosso estudo se concentra em analisar as contribuições da LEDOC na construção de práticas educativas populares, por isso destacamos os componentes curriculares que articulam a formação desta perspectiva, a saber: Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares e os Estágios em Organizações Populares. Ambos os componentes são ofertados no 7º semestre do curso, logo a escolha de tal turma tornaria viável essa dimensão da pesquisa.

Após definição do *lócus* de pesquisa e delimitação do objeto de estudo, o investimento no trabalho de campo exigiu a utilização de estratégias e de vários instrumentos, os quais objetivavam fazer a mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica pesquisada (MINAYO, 2014). Sendo assim, a inserção no nosso campo de pesquisa, para analisar as contribuições da LEDOC na construção de práticas educativas populares na formação do educador do campo demandou a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados, que serão explicitados no item seguinte.

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização de nosso estudo selecionamos vários instrumentos de coleta de dados que se articulassem com a natureza da pesquisa e pudessem trazer informações sobre o objeto pesquisado, tais como: análise documental, observação participante, e entrevistas.

Os documentos são considerados uma fonte poderosa que podem fornecer evidências para fundamentar afirmações e declarações do pesquisador, representam uma fonte “natural” de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Além disso, acrescentamos a dimensão temporal para compreender o social. Com ela, é possível operar sobre o tempo histórico de determinado fenômeno, observar a evolução dos “indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc., bem como sua gênese até os nossos dias” (CELLARD, 2012, p. 295).

As informações contidas em documentos são importantes por expressarem acontecimentos decorridos em determinado contexto, mas que se relacionam com outros, os quais nos permitem a compreensão da totalidade dos fatos que envolvem o fenômeno estudado. Ademais, as fontes documentais proporcionam dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar demanda maior de tempo se fossem coletados diretamente das pessoas (GIL, 2008), pois a capacidade humana de memorizar não é suficiente para registrar todos os acontecimentos. “A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos” (CELLARD, 2012, p. 295).

No sentido de compreender a Licenciatura em Educação do Campo no contexto das práticas educativas populares, buscamos analisar os documentos abaixo destacados, considerando que estes nos ajudam a situar a historicidade de nosso objeto, a relacionar com o contexto mais amplo e compreender a totalidade de acontecimentos que o envolvem.

- Edital PSE UFPA 2013 e 2014;
- O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), versão atualizada de 2017;
- Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FECAMPO;
- Plano de ensino da disciplina Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares;
- Plano de ensino de Metodologia Científica VII e Preparação para o Tempo-Comunidade VII e Estágio em Organizações Populares

Na compreensão de Lüdke e André (1986, p. 40) “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”, portanto há uma intencionalidade, que por sua vez deve estar relacionada com os objetivos propostos. Sendo assim, analisar as contribuições da LEDOC na construção de práticas educativas populares, na formação do educador do campo requer compreender a perspectiva anunciada nos documentos legais que orientam tal formação.

Ao selecionar os referidos documentos nossa intenção foi situar o processo e os critérios de ingresso dos estudantes da turma 2014, no curso; analisar a Proposta Pedagógica do Curso, a fim de identificar a perspectiva teórico-metodológica que orientam o curso, no que tange a dimensão das práticas educativas populares; identificar na matriz curricular, os componentes voltados para a dimensão das práticas educativas nos espaços populares, bem como analisar os planos de ensino, a fim de compreender como estes anunciam os conteúdos voltados para práticas educativas populares.

Optamos pela observação participante, por consistir na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada, de modo que o pesquisador se aproxima do contexto da observação em uma relação de proximidade com seus membros. Desta forma, pode-se dizer que essa técnica possibilita chegar “ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103). Assim sendo, nossa observação ocorreu em vários momentos, por ocasião de várias atividades

que envolviam o fenômeno pesquisado, ora como docente colaboradora, ora como pesquisadora.

Procuramos observar os eventos relacionados a LEDOC, em distintos momentos do processo formativo, Tempo Universidade e Tempo Comunidade, realizados com a participação dos sujeitos do curso, em específico a turma de 2014, foco de nossas análises. Ressalta-se que esses sujeitos também foram protagonizados pelo Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (FECAF), o qual agrega diversos coletivos que pautam o fortalecimento do curso no território da Amazônia Tocantina, os quais encontram: Formação Continuada dos Educadores da FECAMPO, Seminários Integradores, VI Encontro do Tempo Comunidade, IV Seminário do Fórum de FECAF, II Encontro da Juventude do Campo, Tempo Comunidade e Seminário sobre as Organizações Populares, além das disciplinas ministradas no curso.

Os referidos eventos foram significativos por fornecerem elementos que nos conduziram à reflexão sobre a contribuição da LEDOC no âmbito das práticas educativas populares. Ao problematizarem suas realidades, os discentes apresentaram desafios a serem superados pela mediação de sujeitos sociais e coletivos na perspectiva da transformação da realidade do campo. Ainda que fio condutor, proveniente dessas ocorrências, estivesse alicerçado nessa discussão, apresentou-se nuances entre elas, assim os detalhes, as manifestações, os comportamentos se diferenciam em cada contexto observado.

Minayo (2015) destaca que toda observação deve ser registrada, logo utilizamos o diário de campo como instrumento de anotações dos fatos observados. Nele, registramos a relação orgânica dos educadores com as organizações populares, sindicais e movimentos sociais do campo; a materialização do currículo articulado com os problemas sociais advindos da realidade concreta, os sujeitos coletivos como protagonistas no processo de luta por políticas públicas, as forças que operam na contramão de uma educação libertadora e os desafios na superação de processos históricos geradores de desigualdade social.

O questionário foi um instrumento primordial utilizado pela pesquisa, em função do levantamento de dados dos sujeitos que compõem a turma pesquisada, constituído por um conjunto de questões com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, interesses, expectativas, entre outros (GIL, 2008). Foi elaborado com questões abertas e fechadas, as quais nos permitiram caracterizá-los a partir de vários elementos que configuram a identidade, localização, formação e participação em movimentos e organizações sociais (Apêndice I).

Com base nos dados identificados, foi possível também identificar os sujeitos que participaram da entrevista, pois o critério de seleção foi definido considerando o

envolvimento destes com práticas educativas populares desenvolvidas nas organizações e/ou movimentos sociais em que participam.

Esse instrumento foi aplicado à turma de 2014 de Cametá que comporta um total de 34(trinta e quatro) estudantes, sendo que no dia da coleta apenas 30 (trinta) se fizeram presentes. O detalhamento das informações contidas no referido instrumento será analisado no decorrer do trabalho, especificamente na seção que trata da caracterização da turma pesquisada, articuladas com referencial teórico que orienta as reflexões desta tese.

A entrevista também foi uma técnica utilizada na coleta de dados que interessam a investigação; ela “é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p.109).

Para Ludke e André (1986, p. 33), a técnica de entrevista se caracteriza pela relação de interação, “havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Nesse sentido, o entrevistador deve permitir ao entrevistado o fluxo natural das informações, mas sem induzi-lo a respostas, deixando-o fluir livremente.

Consideramos nessa investigação, a entrevista semiestruturada, em função da possibilidade do pesquisador acrescentar outras questões não previamente definidas, porém necessárias ao processo de investigação, para melhor compreensão do objeto. Essa técnica, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2011, p. 146). Além disso, ela parte de questionamentos básicos e se amplia para interrogativas mais amplas, conforme as respostas dos informantes.

Assim, elaboramos um roteiro com questões previamente elaboradas que corresponderam aos objetivos da pesquisa e de outras que resultaram de informações recolhidas a partir do contato com o fenômeno investigado. À medida que o diálogo se desenvolvia com os sujeitos envolvidos na pesquisa, as questões foram se ampliando e as respostas exigiam maior aprofundamento sobre elas. (Apêndice, II, III, IV e V)

Para a realização da entrevista, consideramos quatro categorias de sujeitos diretamente envolvidos com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Cametá, são eles: Coordenação do Curso, Docentes, Estudantes e Movimentos Sociais/Organizações Populares e, para a seleção das referidas categorias foram definidos critérios para cada uma, apresentadas no item a seguir.

2.6 Os sujeitos da pesquisa

A definição dos critérios de seleção para a escolha dos sujeitos participantes da entrevista considerou o envolvimento destes com as práticas educativas populares, seja na materialização do currículo do curso, em ações práticas desenvolvidas nas organizações ou movimentos populares, como também nos processos de mobilização e luta por condições de existência nos territórios rurais.

Com base nesses critérios, selecionamos como participantes da pesquisa a coordenação do curso, em função da necessidade de compreendermos a reconfiguração curricular, que sinaliza para a dimensão formativa das práticas educativas populares, seus desafios e as contradições presentes no processo; 04 (quatro) docentes do curso envolvidos na materialização do currículo voltado para a dimensão formativa no contexto das práticas educativas em organizações populares; 04 (quatro) estudantes organicamente engajados em ações educativas em movimentos ou organizações populares nos territórios rurais; 03 (três) representantes do movimento ou organizações populares por acompanharem e participarem do processo de desenvolvimento do curso e das ações realizadas pelos estudantes junto ao movimento, conforme sintetizamos no quadro abaixo.

Quadro 1: Os sujeitos participantes da pesquisa

Sujeito	Categoria	Identidade	Movimento/organização social/instituição pública em que atua
Ana Maria	Estudante	Professora Quilombola Agricultora familiar	Pastoral da Família e da Criança
Antônio José	Estudante	Ribeirinho Pescador Agricultor familiar	Pastoral da Juventude Rural
Manoel Silva	Estudante	Agricultor familiar	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
Joaquim Santos	Estudante	Agricultor familiar Extrativista Pescador	Casa Familiar Rural

Sujeito	Categoria	Identidade	Movimento/organização social/instituição pública em que atua
		Ribeirinho	
Maria Lúcia	Docente	Docente	UFPA
Antônio Souza	Docente	Docente	UFPA
Cecília Lima	Docente	Docente	UFPA
Pedro Santos	Docente	Docente	UFPA
Vitória Melo	Coordenadora do Curso	Docente	UFPA
Luiz Paulo	Movimento Social	Ribeirinho	Movimento de Atingidos por Barragens/MAB
Raimundo Pereira	Movimento Social	Agricultor	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
Rita Valente	Movimento Social	Agricultora	FETAGRI/CUT/CONTAG/ STTR

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Das quatro categorias selecionadas, entrevistamos um total de 12 (doze) sujeitos. Dentre estes, alguns apresentam identidades diversas e atuam em distintos movimentos sociais, sindicais e instituição pública. Os estudantes se afirmam como professor, quilombola, agricultor familiar, ribeirinho, pescador e extrativista, o que lhes múltiplas territorialidades, que no entendimento de Haesbaert (2004, p. 11), expressa a possibilidade de experimentar vários territórios ao mesmo tempo.

Os docentes entrevistados possuem vínculo efetivo com a Universidade Federal do Pará/Cametá, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com exceção de um, que mesmo sendo efetivo desta instituição atua como colaborador da FECAMPO. É importante frisar que a maioria desses docentes são envolvidos no Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (FECAF), fato que expressa o engajamento desses sujeitos com o debate sobre a educação do campo e demais questões que envolvem a realidade do território da Amazônia Tocantina.

A realização das entrevistas ocorreu no período de 2017 a 2018, após contato inicial com os sujeitos participantes, nos meses correspondentes ao Tempo Universidade (janeiro, julho e dezembro), momento em que os estudantes estavam nas atividades acadêmicas,

facilitando, portanto, a aproximação com eles. Esse contato, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 199) permitiu “estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância, ressaltando a necessidade de sua colaboração”. Por isso, dialogamos com aqueles que aceitaram contribuir conosco, apresentamos nosso objetivo e sua importância para o território da Amazônia Tocantina, verificamos suas disponibilidades e seu interesse, acordamos sobre o local e horário para sua realização e sobre a garantia do sigilo sobre as informações.

Com a preocupação de garantir os cuidados éticos exigidos em pesquisas científicas, procuramos não revelar as identidades dos participantes, primamos pelo sigilo e anonimato, logo adotamos nomes fictícios, expressos no quadro acima, e que serão utilizados no decorrer do texto para identificar extratos de seus depoimentos. Na ocasião das entrevistas foi esclarecido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual permite a autorização dos informantes sobre seus depoimentos para o construto desta tese, bem como divulgar e publicar a pesquisa, cujas informações serão mantidas em sigilo (Apêndice VI).

2.7 Procedimentos de análise

Para analisar os dados recolhidos na pesquisa de campo, a partir dos instrumentos utilizados na coleta das informações, referenciamos-nos na técnica de análise de conteúdo, embora não sigamos todo seu rigor metodológico e a sequência de procedimentos que esse método dispõe. Consideramos essa técnica para análise dos dados desta tese, por se ocupar dos estudos sobre “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências” (BARDIN, 2016, p. 135), que podem se expressar em conteúdos de mensagens dos instrumentos analisados. Tal procedimento é definido pela autora como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Com base nessa definição, consideramos em nossas análises as comunicações que se expressaram pela linguagem escrita e oral, registrada a partir dos instrumentos que utilizamos na pesquisa de campo: entrevistas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa,

questionários aplicados à turma selecionada, anotações de campo, oriundos da observação participante realizada nos eventos que envolvia a LEDOC.

Triviños (2011) ressalta a importância da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa, tanto para desvelar as ideologias que podem não aparecer explícitas em documentos analisados, como também auxiliar instrumentos de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como no caso do método dialético. Para o autor, esse instrumento, por se caracterizar como um conjunto de técnicas que possibilita a classificação, a codificação e categorização de conceitos, necessita que o pesquisador disponha de uma ampla clareza teórica que subsidie a interpretação dos conteúdos das mensagens.

Desta forma, buscamos dialogar com referenciais teóricos críticos que contribuíssem no aprofundamento das análises da essência dos conteúdos, tanto da empiria quanto dos documentos analisados, na perspectiva de identificar as supostas tendências explícitas e sua relação com os acontecimentos mais amplos.

A análise de conteúdo, no entendimento de Minayo (2014, p. 303), “significa mais que um procedimento técnico. Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais”, visa superar o senso comum ou mesmo o subjetivismo na interpretação dos dados. Sendo assim, ela nos auxiliar na compreensão do fenômeno analisado, à medida que se propõe avançar na análise crítica das comunicações dos instrumentos utilizados (documentos, questionários, entrevistas e observação).

Tendo em vista, que o uso da análise de conteúdo pressupõe uma lógica sequenciada de procedimentos, consideramos, a fim de analisar os dados desta tese, as três etapas assinaladas por Bardin (2016), são elas: a pré-análise, a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

Na *pré-análise*, fase que se refere à etapa de organização do material o qual envolve o objeto de estudo, estabelecemos contato com os documentos referentes ao estudo sobre a LEDOC. Com a finalidade de conhecer, analisar os conteúdos e os dados contidos neles, ou seja, realizamos a *leitura flutuante*, “deixando-nos invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126), que à primeira vista, emitem os textos.

Ao considerar a questão e os objetivos propostos em nosso estudo, buscamos constituir o *corpus* de nossa pesquisa, cujo significado expressa “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126). Por isso, realizou-se a *escolha dos documentos* que pudessem nos fornecer respostas às indagações levantadas sobre nosso objeto. Selecionou-se os documentos oficiais sobre a LEDOC, transcrevemos as entrevistas na íntegra (conservando as gravações para retorná-las,

caso fosse necessário) e as respostas dos questionários foram estruturadas em gráficos e os registros escritos da observação participante foram organizados de acordo com os eventos observados. *A posteriori*, fizemos a (re)leitura minuciosa das mensagens contidas nesses documentos, a fim de identificar se os conteúdos seriam suficientes para responder aos questionamentos da pesquisa ou se carecia de retorno a campo, pois nossa preocupação era garantir a consistência dos componentes do *corpus* da pesquisa.

Com o *corpus* já constituído, passamos a *exploração do material*, “fase de aplicação sistemática das decisões tomadas”, na fase anterior (BARDIN, 2016, p. 131). Para Triviños (2011), essa fase se destina ao estudo aprofundado que se orienta pelos referenciais teóricos e busca codificar, classificar e categorizar por meio de quadros de referências, que permitem cruzar informações, pontos de vista dos informantes acerca de determinado tema, assim como na “busca de sínteses coincidentes e divergentes de ideias” (TRIVIÑOS, 2011, p. 161).

Retomamos as entrevistas transcritas e impressas, sistematizamos as mensagens em um quadro para facilitar a leitura detalhada das respostas dos entrevistados, identificamos as convergências e divergências presentes nos depoimentos, localizamos as expressões significativas que pudessem compor os eixos de análise temática. À medida que definimos os eixos de análises, extraímos trechos das falas relacionadas à temática, a serem analisados e interpretados a luz dos referenciais que compõem o quadro teórico desta tese. Após esse procedimento exaustivo de selecionar, categorizar e agregar dados, definimos para o construto desta tese, três eixos de análises temática, os quais destacamos:

1) A Amazônia Tocantina como território de conflitos, de resistência e atuação do educador do campo. Situamos como um território diverso, complexo e contraditório, se expressa nas dimensões sociocultural, ambiental, produtiva e organizativa. Além de localizar as organizações e os movimentos sociais existentes para identificar as práticas educativas que se desenvolvem nesses territórios, buscou-se compreender a dimensão dos espaços de atuação profissional, dos estudantes da LEDOC.

2) A LEDOC como demanda dos Movimentos Sociais do Campo da Amazônia Tocantina, o ingresso da turma 2014 e a reconfiguração do Projeto Pedagógico do curso. Refletida a partir do contexto de mobilização e luta dos movimentos sociais locais pela sua implantação, no Campus de Cametá, destacando o FECAF como principal protagonista. Buscamos compreender, neste eixo, como o currículo se estrutura na perspectiva das práticas educativas populares, considerando, a nossa reflexão, acerca do Projeto Pedagógico do Curso como objeto de análise, com ênfase para os componentes curriculares: “Estudos de Práticas

Educativas em Organizações Populares e Estágio em Organizações Populares”, cujos fundamentos teórico-metodológicos estão ancorados na perspectiva da educação popular.

3) A materialidade da formação na LEDOC: desafios, tensões, limites e possibilidades. Nesse eixo, procuramos analisar como os docentes da LEDOC desenvolvem a dinâmica formativa dos componentes curriculares – Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares e Estágio em Organizações Populares – considerando o movimento da ação-reflexão-ação que se realiza mediante a inserção dos estudantes na realidade concreta das organizações e movimentos sociais do campo e as contradições existentes nesse processo.

O tratamento e a interpretação dos dados é a fase assinalada por Bardin (2016, p. 131) destinada à reflexão dos resultados significativos que devem ser interpretados a propósito dos objetivos previstos ou nas descobertas inesperadas. Triviños (2011). Acrescenta ainda que tais interpretações devem ser embasadas nos materiais empíricos articulados com os referenciais teóricos, relacionando com a realidade mais ampla em que o objeto está imerso.

Em nossas análises, buscamos superar a percepção imediata do objeto, “análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento aprendido da realidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 98). Traçamos as reflexões e interpretações dos eixos temáticos, considerando a perspectiva relacional entre a parte e a totalidade que envolve o fenômeno investigado.

Portanto, nosso esforço centrou-se em avançar nas análises aprofundando as conexões e ideias entre o contexto geral e específico que envolvem nosso objeto, estabelecendo mediações e contradições dos fatos, relacionando ao problema de pesquisa e sempre nos guiando pela teoria, como fio condutor de sustentação dessa pesquisa.

3 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO

A política de formação de educadores do campo se coloca como contraponto às referências existentes nas regulações que orientam as ações do Estado, no tocante às políticas de formação de professores, alinhadas às mudanças das bases produtivas, econômicas e políticas. Assim, nessa seção, refletiremos sobre as políticas que orientam a formação de professores a partir de 1990, no contexto das reformas do Estado.

Em seguida, busca-se demarcar o protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo, contrastando com a proposta de educação reformista, que ao se expressar no processo de luta e resistência pela terra e educação faz emergir um paradigma educativo dos camponeses: Educação do Campo. Além de tratar, ainda, da consolidação da política de formação de educadores do campo situando o PRONERA e o PROCAMPO resultante das lutas dos movimentos sociais do campo.

3.1 A formação de educadores e educadoras anunciadas por meio das reformas do estado

A formação de educadores/as passou a ter maior evidência no cenário brasileiro a partir da década de 1990, em função do processo de reestruturação produtiva, o qual demanda a “emergência de processos formativos que possam atender às necessidades econômicas e sociais” (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 150). Tal período foi marcado por profundas mudanças na educação brasileira, cujos impactos se sobrepõem a realidade atual, por meio de uma concepção de formação capaz de desenvolver competências necessárias ao desenvolvimento econômico.

As mudanças ocorridas nesse período sob a égide da hegemonia capitalista são visibilizadas pela expressiva revolução tecnológica, a qual tem produzido alterações no processo produtivo e, conseqüentemente, nas formas de trabalho. Momento que se configura como uma nova fase de reestruturação capitalista, que implica em várias políticas, principalmente na privatização da esfera pública (DOURADO, 2002). Tal contexto se traduz por ideologias neoliberais, vistas como a única perspectiva para regular a economia e garantir o desenvolvimento.

Como estratégia para o desenvolvimento econômico, o Estado é minimizado no que tange às políticas sociais, em especial, a educação que se expressa por meio de reformas do

Estado. Conforme Dourado (2002, p. 235), sua defesa ideológica “é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo [...] e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização”.

Corroborando com essas ideias, Maués (2011, p. 83) acrescenta que “o papel do Estado tem mudado em função das exigências do capitalismo internacional, que dele demanda agora um papel muito mais regulador do mercado do que provedor de bens necessários à sociedade”. Tal exigência implica um Estado transnacional que passa adotar regulações dos organismos internacionais na definição de políticas, em especial de educação e formação de educadores.

Nessa mesma direção, Freitas (2007) ressalta que o Estado adquire um caráter regulador na orientação de diferentes políticas e a maneira de implementá-las. Nesse sentido, várias questões se impõem ao Estado no que diz respeito aos conhecimentos necessários a serem desenvolvidos no processo educativo, a forma de desenvolver tais conhecimentos e preparação dos professores.

Assim, as Diretrizes e Referenciais, instituídas por esse agente regulador, buscam responder as demandas desse “novo” currículo. E, para sua efetivação é demandada a regulamentação das instituições formadoras mais adequadas institucional e pedagogicamente para atender ao novo perfil docente. Como controle das tarefas educativas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos na formação se cria um sistema nacional de avaliação de estudantes (SAEB, ENEM, Prova Brasil) e controle do trabalho docente.

Nessa nova configuração que se desenha a partir da regulação no campo da educação e formação de professores, o trabalho docente deve “ser reduzido à prática individual, às suas dimensões técnicas, [...] ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas” (FREITAS, 2007, p. 1215). Vale destacar que essa regulação não abrange apenas o trabalho docente, tem implicações também na gestão escolar, que enquanto protagonista, deve participar ativamente do planejamento da unidade escolar (MAUÉS; CAMARGO, 2012).

Com a adesão do Estado brasileiro ao ideário neoliberal, que se intensifica a partir de 1990, as políticas educacionais passam a ser determinadas pelas recomendações dos organismos multilaterais, cujas diretrizes buscam consolidar o projeto capitalista neoliberal. Assim, as políticas de formação de educadores “se inserem nesse projeto para aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a

consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar” (NEVES, 2013, p. 2).

Nesse contexto, a educação superior ganha importância a partir dessas novas regulações por se constituir em alternativa de superação da crise econômica global. Conforme Maués e Camargo (2012), esse destaque dado à educação superior se expressa nos documentos regulatórios produzidos pelos organismos internacionais como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que prevê a saída da crise com investimento na educação superior, o qual geraria mais emprego e maiores salários.

A Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe (CRES), realizada em 2008 e no Brasil, o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES) realizado por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), eventos preparatórios para a Conferência Mundial, também pautaram a importância da educação superior reiterando-a como um bem público social. Como resultado dessas manifestações, o documento final dessa conferência reafirma a importância de investimento em estudo superior.

Para as autoras, os marcos regulatórios acima destacados estão relacionados à política de desenvolvimento econômico ao apontar a formação em nível terciário⁸ “como elemento fundamental para que os países possam alcançar um patamar de destaque no cenário internacional” (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 151). Isso se deve à sua capacidade de flexibilização curricular e institucional que ao ampliar as possibilidades de acesso produz a massificação do ensino.

Os estudos realizados por Maués (2011) sobre os documentos da OCDE reafirmam que a educação se constitui em elemento chave para o crescimento econômico, pois o acesso ao conhecimento deve se apoiar na informática a partir dos princípios do mercado. Logo a educação se assenta na valorização do capital humano, que para a autora se evidencia como instrumento do desenvolvimento econômico, logo o investimento aplicado exige retorno de alta rentabilidade.

No que tange a formação de educadores, a autora destaca que o mesmo organismo prevê que as tarefas desse profissional atendam as novas exigências do mundo globalizado, “se a sociedade se transforma, a escola deve mudar e, a formação, se adequar” (MAUÉS, 2011, p. 78). Assim, a formação de educadores passa a ser central para esse organismo, à

⁸ Para Neves (2003, p. 23) com base na OCDE (1998), “a educação terciária refere-se a um nível de estudos que ocorre após o secundário, estando subdividido em instituições de educação terciária (universidades, instituições politécnicas e *colleges*, públicas e privadas) [...] voltadas à educação continuada, ao trabalho, ao mercado ou ao treinamento profissional”

medida que os sujeitos desse processo constituem-se em um elemento fundamental na produção do conhecimento para a sociedade do capital.

As políticas reformistas no campo educacional, sintonizadas com os organismos multilaterais, materializam-se com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9394/96), “negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)” (DOURADO, 2002, p. 241). A esse dispositivo legal é destinado um título que trata dos profissionais da educação nos Art. 61 a 67.

Para conformar as reformas previstas no campo educacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova vários dispositivos, como decretos, resoluções, diretrizes e pareceres, no campo da formação dos profissionais da educação que passam a disciplinar as ações desse campo de formação.

A LDB/96, em seu Art. 62, ao determinar que a atuação na educação básica deve se dar mediante a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, bem como para exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal, exige a regulamentação de tempo e espaço de formação para manutenção de cursos e programas para atendimento dessa exigência.

O período para tal cumprimento foi estabelecido no prazo de dez anos para que os sistemas de ensino regularizassem a situação dos professores em exercício e sem formação adequada. Para Gatti e Barreto (2009), esse prazo foi importante, haja vista que, no Brasil, a maioria dos professores que exercia o magistério nos primeiros anos do ensino fundamental possuía apenas formação em nível médio e outra grande parte eram leigos.

Para que fosse atendida a exigência de formação superior, o Artigo 63 da mesma lei autoriza os Institutos Superiores de Educação (ISE) na manutenção dos cursos de formação inicial, continuada e programas de formação pedagógica. O Decreto nº 3.276/1999 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica define em seu Art. 4º os seguintes espaços de formação:

I - por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;

II - por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas.

Em decorrência disso, houve uma acelerada corrida por formação superior, de modo que várias instituições privadas se expandiram em todos os estados brasileiros oferecendo formação aligeirada, com qualidades questionáveis. Porém, essa iniciativa não foi tão exitosa à medida que o quadro atual por formação de professores ainda apresenta um grande déficit. De acordo com o censo escolar de 2016, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica brasileira, 77,5% possuem nível superior e 22,5% ainda registram um considerável percentual sem formação (BRASIL, INEP, 2017).

Conforme Maués e Camargo (2012), a introdução da ISE como instituição formadora de nível superior provocou duras críticas pelas entidades acadêmicas, entre as quais se destaca a ANFOPE, cuja preocupação era a constitucionalidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, como sendo indissociáveis atribuindo qualidade à formação. Tal fato se deve aos formatos distintos entre as instituições de ensino superior, institucionalizando assim “a distinção entre universidade de ensino e universidade de pesquisa” (FREITAS, 1999, p. 20).

O Parecer no 115/99 da Câmara de Ensino Superior (CES) do CNE evidencia o caráter técnico-profissional na preparação dos profissionais para atuar na educação básica, visto que esta formação se dará fundamentalmente em uma instituição de ensino dessa natureza. Para Freitas (1999), essa lógica de formação se caracteriza pela precarização da formação, com implicações em salários rebaixados e condições de trabalho precário (KUENZER, 1999).

Com a instituição das ISE, o governo retira da universidade a formação do professor, negando "sua identidade como cientista e pesquisador ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada [...]” (KUENZER 1999, p. 182). Nesse sentido, o papel do professor é reduzido a tarefeiro, executor das demandas advindas da burocracia estatal. Para a autora, essa concepção de formação habilita qualquer um a ser professor, basta dominar algumas técnicas pedagógicas, porém elimina a possibilidade de construção de identidade de professor capaz de atender às demandas que possam garantir políticas de valorização profissional e qualificação acadêmica.

Concernente a essa concepção de formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as Licenciaturas instituída por meio da Resolução do CNE nº 01/2002 apresenta um conjunto de princípios a serem consideradas na organização institucional e curricular para os estabelecimentos de ensino, alinhados às exigências do mercado de trabalho e sintonizadas com as regulações internacionais. Os Art. 3º e 7º da referida Resolução explicitam a pedagogia das competências como eixo norteador da formação e orientação institucional. Para Dias e Lopes (2002), essa tendência pedagógica é mediada pela dimensão prática no

currículo, a qual passa ser fundamental na seleção e organização dos conteúdos para desenvolver competências na formação docente.

A concepção de competência trazidas nos documentos norteadores da formação vai conformando um perfil de professor que se limita apenas a dimensão da prática, em que se prioriza o saber-fazer, assim o professor torna-se um cumpridor de tarefas e transferidor de conhecimentos para soluções imediatistas de problemas pontuais, do fazer profissional. Perde, portanto, a dimensão da educação que afetivamente estimule o exercício da cidadania na luta pela garantia de direitos e pela superação da sociedade do capital.

Diante dessa reflexão, é pertinente afirmar uma perspectiva de formação, mercadológica e generalista, que ao ser desenvolvida pelo Estado, em consonância com os organismos internacionais, para atender a formação de educadores não se diferenciaram, não consideraram as especificidades de seus sujeitos, continuou um modelo educacional de caráter urbanocêntrico exportado para a escola rural, sob a legitimação dos mecanismos normativos.

A atenção destinada ao meio rural contida, no Art. 28 da LDB/96, é no sentido de adaptação à diversidade do campo e de seus sujeitos. Significa “adaptar às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano” (ARROYO, 2007, p. 159).

Segundo Arroyo (2007, p. 160), a “visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferença de território (campo), etnia, raça, gênero, classe” inspirou nossa tradição. Sob essa concepção, as legislações educacionais orientaram as políticas de gestão, currículo e formação de educadores, negligenciando as especificidades e diferenças que expressam a realidade e o contexto de cada sujeito.

Apesar dos ordenamentos legais avançarem na garantia da educação como direito universal de todo cidadão, eles não demarcam a diferenciação entre determinados sujeitos, tratando-os como homogêneos. Nessa concepção de direitos, todos/as possuem a mesma cultura, a mesma identidade, a mesma forma de vida, de trabalho, de organização, por isso a mesma formação. Isso tem expressado tensões no campo da formação de educadores (ARROYO, 2007).

Essa tensão se expressa pela forma equivocada e pretenciosa de formar educadores/as a partir de uma única política, por meio de instrumentos únicos, e com única finalidade, atender aos interesses do mercado. Esse fato tem mobilizado os movimentos sociais a questionarem tal formação e pautar em suas lutas outra concepção de educação e de formação que atenda as especificidades dos sujeitos do campo, que foi silenciada pelas políticas generalistas.

Desse modo, os movimentos sociais constroem um paradigma de educação que deve alicerçar a formação de educadores do campo e se contrapor, política e pedagogicamente, ao modelo historicamente imposto. Um paradigma que valorize a vida, a existência humana e, sobretudo, defenda outra concepção de campo, o qual, ao invés de ser secundarizado como campo “quintal da cidade” (ARROYO, 2007, p. 159), seja reconhecido como território de existência, de valores, de cultura, de sujeitos de direitos.

3.2 Movimentos sociais do campo: da luta pela terra à educação do campo

O protagonismo dos movimentos sociais do campo se forja mediante as contradições sociais provocadas pela expansão e consolidação do capitalismo no campo, que com sua lógica produtivista, tende a transformar tudo em mercadoria, logo as formas de vida das populações, os modos de produção e as relações com seus territórios são ameaçadas. Assim, são estabelecidas relações antagônicas e conflituosas de classe e, conseqüentemente, a disputa por diferentes interesses.

Foram as condições históricas pela permanência no campo, pelo direito à terra e o acesso à educação, como um bem necessário à transformação social, que desafiaram os trabalhadores e trabalhadoras do campo a organizarem-se, para coletivamente lutarem por tais direitos, contrastando com a concepção de vida e de mundo da classe capitalista.

Assim, os movimentos sociais adquiriram uma identidade própria, a qual se fundamenta pelas pautas coletivas que envolvem as condições de existência de uma classe social, a dos trabalhadores. Tal identidade atribuída aos movimentos sociais é compreendida por Ribeiro (2010) da seguinte forma:

o sujeito político coletivo identifica os movimentos sociais populares, que, no seu processo organizativo, são capazes de construir uma unidade de interesses comuns, em uma diversidade de interesses específicos, próprios da identidade à qual nos referimos, mas também da contraditoriedade presente no seu interior, através do movimento de conservar/transformar. Nesses movimentos, as reivindicações superam a dimensão pontual e temporal, orientadas que são por um projeto de sociedade que se confronta com o atual (RIBEIRO, 2010, p. 136).

Ainda sobre a compreensão de movimentos sociais, Montañó e Duriguetto (2011) também consideraram que,

o movimento social, dentre outras determinações, é conformado pelos próprios sujeitos portadores de certa identidade/ necessidade/ reivindicação/ pertencimento de classe, que se mobilizam por respostas ou para enfrentar tais questões – o movimento social constitui-se pelos próprios envolvidos diretamente na questão (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 264).

Em ambas as compreensões, o movimento social demarca uma posição na luta de classe, à medida que suas disputas políticas pautam por projeto de sociedade que atenda às necessidades da classe trabalhadora, que Marx e Engels (1998, p. 9) definem como os trabalhadores assalariados que não detém os meios de produção e, por isso, são obrigados a vender sua força de trabalho à classe dos capitalistas que possui os meios de produção social que empregam os assalariados. Para os autores, a luta de classe fez-se presente em todas as sociedades, mesmo que os modos de produção sejam diferenciando ao longo da história, as condições de opressão de uma classe sobre outra continuam existindo.

São essas condições que têm mobilizado os trabalhadores a reagirem, organizando-se em movimentos sociais desencadeando processos de luta contra o desenvolvimento e a expansão do capitalismo no campo, cujo impacto tem provocado implicações de ordem socioeconômica e cultural, que se intensifica com o processo da modernização da agricultura e a consequente apropriação da terra como meio de produção dos capitalistas.

O desenvolvimento do capitalismo provocou profundas transformações econômicas e sociais com implicações nos modos de vida no campo e na cidade, marcado por um expressivo êxodo rural e conseqüentemente um crescimento desordenado nos centros urbanos que demarcam o período de industrialização e urbanização.

Como resultado desse processo de deslocamento forçado da população, tem-se “a condição sub-humana de existência nas periferias urbanas, contradizendo inclusive a lógica de que o êxodo rural deveria libertar as pessoas das amarras comunitárias” (SAUER, 2010, p. 25). Dessa forma, a cidade eleva-se de forma privilegiada quanto ao desenvolvimento da indústria, do comércio e de serviços, bem como de mercadorias e tecnologias, dito isto, a consequência são os valores ideológicos e culturais que fazem emergir a dicotomia entre campo e cidade (SAUER, 2010).

A dicotomia, que emerge nesse contexto, intensifica-se ao ponto de classificar o urbano como o lugar do progresso e o rural como o lugar do atraso. Frente a isso, essa racionalidade tem sido mantida nas discussões mais recentes no contexto da globalização e pós-modernidade aprofundando o processo de exclusão do rural. As mudanças de ordem econômica, social, política e cultural têm sido interpretadas a partir de reflexões cuja

importância centra-se na indústria e na cidade, reservando um espaço residual ao rural (SAUER, 2010).

A referida herança de subordinação do rural ao urbano serviu para justificar a ausência do Estado na garantia de direitos básicos, como a terra, a moradia, saúde, o trabalho, educação e tantas outras condições fundamentais para a existência humana, à população do meio rural, ao longo do processo histórico e que ainda é pauta constante da agenda dos movimentos sociais do campo. Por essa razão, Arroyo (2003, p. 37) destaca que os movimentos sociais se alimentam de questões humanas não respondidas no passado. “Esses coletivos nos lembram que ainda milhões de pessoas não saíram daí, dos começos. Como se as promessas de futuro não tivessem conseguido que a humanidade ultrapassasse seus inícios. Suas necessidades primárias” (ARROYO, 2003, p. 37).

A modernização conservadora da agricultura, além de provocar a saída forçada dos camponeses, a cidade, impõe outra dinâmica de produção no campo, a dita “Revolução Verde”, por meio de tecnologias modernas, interligando a dinâmica industrial de produção, por meio de investimentos governamentais, a fim de modernizar a economia nacional e, conseqüentemente, a destruição da base agrícola. Para tal empreendimento, o Estado subsidiou crédito agrícola favorecendo os grandes proprietários no avanço tecnológico por meio de maquinários, fertilizantes, sementes dentre outros produtos (SAUER, 2010).

Tal modernização avança para um modelo concentrador e excludente. Não basta ao capitalista somente acumular em sua propriedade, este passa a adquirir as terras dos pequenos produtores, expropriando e expulsando os agricultores do campo (STEDILE, 2013). Esse modelo altera as relações de trabalho no campo. Os camponeses, de dono, tornam-se força de trabalho assalariado dos grandes proprietários de terras que buscam através da industrialização da agricultura, a monopolização do território (OLIVEIRA, 2013).

Conforme Grzybowski (2013, p. 348), “a concentração de terras, forçada pelo modelo modernizador da agricultura constitui-se num entrave estrutural a outro modelo de desenvolvimento, com outras formas de integração dos que trabalham e vivem no campo”. Tal modelo necessário e urgente, à medida que, quanto mais se internacionaliza a produção e as novas formas de relações sociais que emergem dela, a pobreza e a miséria também aumentam.

Diante dessas contradições econômicas e sociais, os trabalhadores são provocados a construir alternativas que possam alterar essa realidade. Assim, os movimentos sociais do campo vão emergindo e criando estratégias de resistência na luta por outro projeto de campo, que valorize as diversas formas de viver e se relacionar com a natureza, contrário ao modelo

modernizador, que supervaloriza o campo como espaço do negócio e não como território de existência.

Em torno da questão agrária estão presentes setores da Igreja Católica, como as Pastorais Sociais e o Movimento de Educação de Base (MEB) atrelado a Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse movimento surge com uma visão libertadora de salvar o campo, assumindo a tarefa de dialogar sobre a necessidade da organização coletiva dos camponeses para a conquista da reforma agrária. A partir daí, vários militantes e agentes das pastorais se engajam no MEB e começam a mobilizar os camponeses a organizarem-se em sindicatos, ligas camponesas e programas de alfabetização em todo o país (STEDILE, 2013).

Contudo, as experiências que vinham se desenvolvendo no MEB foram interrompidas pelo golpe militar de 1964 e o campo foi o setor mais reprimido. Além desse movimento, outras organizações políticas de esquerda como a Ação Popular (AP) a qual muitos militantes do MEB estavam envolvidos também sofreram repressão (IBID). O Partido Comunista Brasileiro (PCB) que até então, organizava as lutas das Ligas Camponesas, foi considerado ilegal e perdeu força política (SAUER, 2010). Toda essa perseguição repressiva aos movimentos e organizações políticas tinha como finalidade desmobilizar os agentes sociais das demandas por terra.

Em 1975, há a retomada das atividades da Igreja, interrompidas pela ditadura, com a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) que surgiu da articulação dos Bispos que atuavam na Amazônia Legal e que se preocupavam com a violência no campo advinda da falta de acesso a terra. A CPT inicia um processo de organização em nível nacional em defesa da reforma agrária apoiada na Doutrina Social da Igreja que defendia a terra para quem nela trabalha. Essa postura da igreja foi considerada um avanço para o pensamento da esquerda na época que não conseguia superar a ideia de aliança com a burguesia e contra os latifundiários.

Por isso, o reconhecimento da Igreja pelo trabalho desenvolvido se expressa no documento produzido em uma Assembleia dos Bispos, cujo conteúdo deixou explícito a posição da Igreja para resolução dos problemas agrários que rompe a visão capitalista de que a terra estava a serviço do capital e reconhece a terra a serviço de quem nela trabalhasse (STEDILE, 2013).

Aliadas as ações da Igreja na defesa dos direitos das populações rurais, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) também se uniu na defesa de realização da Reforma Agrária, cuja demanda exigia o cumprimento do Estatuto da Terra. Essas resistências foram impulsionando novas possibilidades de organizações políticas e sindicais pela defesa da questão agrária e a oportunidade de resistência também se deu em

função do processo de abertura política da ditadura para a restauração da democracia. Nesse contexto surge o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1979, e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, como agremiações populares associando sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos (SAUER, 2010).

O momento de organização popular registra também a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esse movimento é considerado de grande expressão no Brasil e de maior relevância na América Latina. Sua importância destaca-se pela “sua estrutura organizativa, formas de manifestação e expressão de suas reivindicações e lutas” (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 276).

As estratégias foram significativas e decisivas especialmente para publicizar e politizar a temática da questão agrária no Brasil. Tais ações do MST possibilitaram a inserção na agenda do Estado brasileiro a pauta da reforma agrária alinhada a um projeto político hegemônico do movimento, cujo “horizonte de luta a construção de uma nova sociedade igualitária e socialista” (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 279). Isso confronta à reforma agrária nos moldes do sistema capitalista, à medida que o movimento questiona esse modelo, por meio de suas práticas e ações concretas.

Dada sua expressividade de mobilização, articulação, luta e ações concretas na defesa de um projeto revolucionário de reforma agrária, o MST passa a compor a Via Campesina, “uma organização social mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar, em pequena escala, e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis” (FERNANDES, 2012, p. 765). Dentre seus objetivos, destacam-se as relações de solidariedade que busca construir o reconhecimento da diversidade do campesinato no mundo, a defesa da agricultura que garanta a soberania alimentar, bem como a proteção ao meio ambiente e sua biodiversidade. (FERNANDES, 2012).

A Via Campesina, fundada em 1993, é um movimento autônomo e pluralista, cuja abrangência espacial envolve Ásia, África, América e Europa (RIBEIRO, 2010). Sua origem se deu com a realização da I Conferência da Via Campesina, na Bélgica, que tratou da definição da linha de ação do movimento. Em 1996, houve a II Conferência no México, concomitante ao evento ocorreu o Massacre de Eldorado dos Carajás no Pará, com assassinato de 19 camponeses vinculados ao MST, momento em que realizavam uma marcha no município. Devido ao episódio, a conferência declarou 17 de abril como Dia Mundial de Luta Camponesa (FERNANDES, 2012).

No Brasil, a Via Campesina⁹ congrega vários movimentos sociais engajados na luta pela questão agrária: Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Pescadores e Pescadores Artesanais (MPP), Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). Esses movimentos, embora apresente suas especificidades, suas pautas estão relacionadas à defesa e às condições de existência no campo, à luta pela terra e à permanência.

A partir da questão agrária no Brasil, em suas diversas fases de avanço do capitalismo, os movimentos sociais demarcam seu papel social como sujeito histórico, político e coletivo que constrói e reconstrói ações, à medida que a exploração e expropriação capitalista se impõem aos camponeses. É na correlação de forças com as classes dominantes sob o consentimento do Estado, que os Movimentos Sociais constituem-se como sujeitos propositivos ao lançar um projeto de desenvolvimento de um país soberano.

A luta pela terra como bandeira dos movimentos sociais do campo não se limita a garantia por um pedaço de chão, mas, sobretudo pela recriação do rural, em que a vida humana seja a centralidade no processo de desenvolvimento. Lutar pela terra “é um processo social, político e econômico que abarca um conjunto de transformações no campo, redistribuindo a propriedade da terra e o poder, redirecionando e democratizando a participação da população rural no conjunto da sociedade brasileira” (SAUER, 2010, p. 38). Assim a luta pela reforma agrária está associada a busca de geração de emprego e renda para a melhoria da vida no campo.

Nesse processo contraditório de desenvolvimento no campo, a educação sempre esteve no cerne dos embates de classe. Se por um lado as classes dominantes criam pedagogias, mediadas pelo Estado para manter a ideologia do capital, por outro lado os movimentos sociais experimentam práticas pedagógicas libertadoras. Portanto, a pedagogia do capital visa formar trabalhadores que sejam funcionais à lógica do mercado. A educação dos camponeses pretende a formação “de indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que, dessa maneira, possam compreender as relações humanas, tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas geradas pelo capital” (NETO, 2011, p. 26).

Arroyo (2007) nos adverte que a idealização da cidade como espaço civilizatório, de convivência, sociabilidade e socialização, expressa a dinâmica política, cultural e educativa

⁹ Disponível no site: <https://viacampesina.org/es/quienes-somos/regiones/america-del-sur/>

como única e exclusiva, logo a superioridade da cidade em detrimento do campo negligenciou a ação do Estado, como um agente político na execução de políticas públicas para o campo, em especial no atendimento à educação, no entanto, as políticas educacionais destinadas ao meio rural tiveram como parâmetro o paradigma urbano.

Para Ribeiro (2012), a educação para a população que habita o espaço rural tornou-se, de fato, preocupação do Estado mediante a mudança do sistema agrário-exportador para urbano-industrial, embora ineficiente para a demanda existente. É nesse contexto que o modelo de educação rural começa a tomar forma e se insere como estratégia para o desenvolvimento da industrialização no Brasil, pois até então, o cenário produtivo não exigia força de trabalho qualificada, e, portanto, a educação era desnecessária.

Com base nos estudos de Calazans, Castro e Silva, Ribeiro (2010, p. 166), ressalta-se que a educação na perspectiva de atender aos anseios do novo sistema econômico vigente busca preparar as populações rurais à “subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes”.

Para a autora, a intencionalidade da educação desenvolvida aos camponeses no contexto da industrialização via programas educativos, imprimia a valorização dos produtos, produzidos por meio das indústrias que emergiam naquele momento histórico, e dessa forma negava a produção desenvolvida pelas experiências dos camponeses advindas da relação do trabalho com a terra.

Em contrapartida, o modelo educacional dominante confronta-se com outras (novas) experiências educativas capazes de desconstruir as existentes no interior dos movimentos sociais. Por isso, tais experiências educativas registram processos de resistência ao modelo de educação rural ora desenvolvido nos acampamentos e assentamentos do MST. Assim como os movimentos sociais emergem das contradições sociais do modelo de desenvolvimento agrícola, a educação dos camponeses também passa a ser pauta da agenda do movimento.

Conforme Caldart (2012, p. 235), enquanto não se iniciava a luta específica por escola, foram se desenvolvendo atividades educacionais com as crianças acampadas, a partir de iniciativas de mães, professores ou religiosas. Tais atividades ao mesmo tempo em que descontraíam as crianças da realidade que enfrentavam “permitia uma nova leitura de sua própria história, à medida que dela eram extraídos os principais elementos para a pedagogia dessas manifestações”.

Essas experiências permitiram perceber que o avanço no processo de alfabetização das crianças deveria ocorrer no local onde viviam no acampamento, articuladas às dimensões

educativas desenvolvidas nas primeiras iniciativas, tendo em vista a realidade objetiva que se materializava por meio da luta como elemento educativo (CALDART, 2012). Foi a partir daí que se iniciou a mobilização de famílias e lideranças acampadas e assentadas por escola, mas não qualquer escola. Uma escola com o jeito de ser e viver dos camponeses.

A preocupação com a educação escolar, enquanto bandeira do movimento foi marcada pelo fato histórico que registra o primeiro *Encontro Nacional de Professores de Assentamento* realizado no Espírito Santo em 1987, sob a organização do MST. O evento pretendia discutir a possibilidade de uma articulação nacional sobre as experiências educativas que já vinham sendo desenvolvidas em vários Estados e se configurou na socialização de experiências e no fortalecimento da luta pela escola (CALDART, 2012).

Neste sentido, o próprio movimento se fortalece ao instituir um coletivo de educação e recriar novas formas de fazer a luta.

Esse primeiro momento de mobilização de coletivos de educadores se desdobrou em outro marco histórico na luta pela educação. Trata-se de outro evento nacional, o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I INERA*, que ocorreu em 1997 em Brasília-DF, culminando numa proposta de educação, constituída como parte da identidade dos sujeitos do campo, portanto inaugura um novo paradigma de educação.

Em 1998, foi criada a *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*, com objetivo de dar continuidade ao movimento já iniciado em defesa da educação do campo. Essa articulação surge durante o processo de preparação da I Conferência Nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, no Estado de Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, promovida pelo MST, CNBB, UnB, UNESCO e UNICEF. Para a realização deste evento, houve uma preparação anterior nos estados, por meio de encontros envolvendo os sujeitos preocupados com a realidade da educação básica do campo. Portanto, é a partir desse evento que se registra a organicidade desse movimento nacional.

Após a conferência, essa entidade organizativa continuou a promover ações, encaminhando propostas definidas nesse evento, mobilizando os estados e parceiros em prol de lutas conjuntas sobre a pauta da educação básica do campo, culminando no ano seguinte, no Seminário de Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizado em Cajamar/SP, no mês de novembro de 1999.

Por conta do processo de mobilização do movimento de Articulação Nacional, o Seminário contou com a participação ampliada de 19 estados e o Distrito Federal, representados por Movimentos Sociais Populares do Campo, Universidades, Órgãos Governamentais, Organismos de Igreja, Representante dos Trabalhadores em Educação e

Entidades da Educação no Campo, com objetivo de fazer um balanço sobre a caminhada já realizada, projetar novas ações e agregar novos sujeitos em torno da luta pelos povos do campo.

O Documento-Síntese do Seminário da Articulação Nacional Por Uma Educação na Básica do Campo (1999) registrou a intencionalidade que moveu o coletivo a luta em prol de uma educação do campo, sintetizados nos valores, nos princípios, nos objetivos e nas práticas desse movimento.

Assim, **os valores** foram ancorados numa concepção de educação preocupada com o desenvolvimento humano das pessoas do mundo inteiro; **os princípios** fundados na superação da visão estereotipada da escola e dos sujeitos do campo, acesso a educação em todos os níveis e a luta articulada pela educação com um projeto de desenvolvimento para o Brasil; **os objetivos** direcionados a mobilização dos povos do campo na construção de políticas públicas educacionais, com prioridade para educação básica e a reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, considerando as experiências acumuladas pelos educadores e a criação de novas possibilidades e as **práticas** construídas pelos diversos sujeitos que compõem essa articulação, suas identidades e concepções, como referência para avançar na construção de novas ações (DOCUMENTO-SÍNTESE, 1999).

Com a definição clara da concepção de educação e a força mobilizadora dessa Articulação, o grupo promoveu a II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada de 02 a 06 de agosto de 2004, também em Luziânia/GO. Destaca-se uma representatividade maior de movimentos sociais, movimentos sindical e organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação, universidades, organizações não governamentais, Centros Familiares de Formação por Alternância, gestores municipais e estaduais e demais órgãos públicos, os quais demarcaram sua posição na luta de classe ao afirmar que lutam “por um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário, capaz de contemplar um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, contrapondo-se ao latifúndio e ao agronegócio” em defesa da reforma agrária e agricultura familiar (DECLARAÇÃO FINAL, II CONFERÊNCIA, 2004, p. 2).

Ademais, os coletivos que participaram da conferência assumiram posição em defesa da universalização da educação básica de qualidade no campo, ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior, valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente, que respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos (DECLARAÇÃO FINAL, II CONFERÊNCIA, 2004).

Portanto, a I e II conferências se configuraram como marco histórico da luta pela Educação do Campo, o que demarcou a ampliação dos sujeitos coletivos em torno da luta por esse novo projeto educativo. Os sujeitos coletivos, entidades nacionais e internacionais, movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil, ao protagonizarem esse momento, registram uma nova forma de pensar a educação dos e com os sujeitos do campo. Com essa ousadia se projeta uma concepção de campo como espaço de vida, logo um projeto educativo específico para seus sujeitos (CALDART, 2004).

Educação do Campo, como paradigma de educação dos camponeses, demarca a ruptura com o modelo de educação que tradicionalmente desqualificou o campo como território de existência humana. Dessa maneira, insere-se na disputa um projeto de campo que tem como referência seus sujeitos e as práticas sociais que estes constroem na convivência com os outros sujeitos, na relação com o trabalho, com a cultura, na afirmação de sua identidade.

Como vimos, esse paradigma emerge como demanda dos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) diante da realidade histórica de negação de direitos. Por isso, seu vínculo de origem “é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o *estado de coisa*, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2010, p. 108).

Foi a partir desse processo de mobilização que se construiu um projeto de educação da classe trabalhadora do campo, pensada por seus sujeitos no movimento da luta e nas experiências acumuladas nas mais diversas práticas educativas. A legitimidade desse projeto educativo se faz, à medida que emerge dos interesses sociais, culturais e políticos, de seus próprios sujeitos. Nesse sentido, Fernandes (2006) destaca:

A educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo (FERNANDES, 2006, p. 16).

Assim, configura-se uma proposta educativa que se enraíza no contexto das lutas concretas dos movimentos sociais, como alternativa ao enfretamento das desigualdades sociais provocadas pelo modelo capitalista de agricultura, de expropriação da terra e da ausência de políticas públicas educacionais. Uma educação articulada com a luta pela terra e

reforma agrária, em defesa de outra concepção de campo e desenvolvimento que valorize a existência humana.

Nesse sentido, o movimento inicial da Educação do Campo voltou-se para as seguintes frentes de atuação, conforme destaca Caldart (2004): articulação política de organizações para denunciar a realidade do campo; luta por política de educação no e do campo; mobilização por outro projeto de desenvolvimento; movimento de reflexão pedagógica e resistência camponesa e o conceito de Educação do Campo que aos poucos vem se construindo.

Pensar em uma matriz de referência pedagógica que atenda a complexidade do campo, cuja intenção seja desvelar as contradições que esse território apresenta pelos distintos interesses em disputas, é possível mediante uma tradição pedagógica crítica, que ajude a emancipar os sujeitos da condição de subalternizados pela lógica produtivista que tende a expropriá-los de seus territórios.

Nessa direção, Caldart (2004, p. 21) aponta três correntes de pensamento que considerou prioritária na construção da Educação do Campo: a referência pedagógica socialista, a qual possibilita a reflexão sobre a relação entre educação e produção nas especificidades dos sujeitos do campo, seja na dimensão pedagógica do trabalho e organização coletiva, bem como a dimensão da cultura em seu processo histórico; a Pedagogia do Oprimido e a tradição pedagógica da Educação Popular, preconizada por Paulo Freire que se propõe a uma pedagogia emancipatória e a Pedagogia do Movimento, que expressa as experiências educativas acumuladas e as que se constroem pelos movimentos sociais do campo pelo tempo histórico da Educação do Campo.

A partir dessa matriz, foi possível propor um projeto educativo na perspectiva da formação humana articulada a uma concepção de campo. O campo, na compreensão da Educação do Campo, é o território do reconhecimento, da afirmação e de resistência dos camponeses pela produção com base na Agricultura Camponesa, na Agroecologia e na Reforma Agrária, as quais são perspectivas contrárias à lógica da produção capitalista do agronegócio.

Para tanto, Caldart (2004), que luta por políticas públicas de acesso a educação específica, pensada pelos sujeitos do campo e não para eles, e pelo reconhecimento dos movimentos sociais, como sujeitos da Educação do Campo, vislumbra a construção do trabalho e da cultura enquanto matriz formadora. Além da formação específica de educadores do campo, para além da escola, como objeto principal da Educação do Campo.

A Educação do Campo nasceu da necessidade de confrontar a agricultura capitalista, que cada vez mais elimina os povos do campo, ao impor sua lógica produtivista, por meio de alta tecnologia e do uso da terra como um negócio. Por isso “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).

Com base nesses princípios originários, a Educação do Campo foi se materializando enquanto um paradigma político e teórico, disputando espaço nas políticas públicas educacionais e se afirmando como conceito dinâmico que se constrói e se reconstrói no movimento contraditório da realidade concreta.

Em termos conceituais, a Educação do Campo, conforme assinala Caldart (2008, p. 69), “é um conceito novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes”, portanto não é um conceito fechado, e nem poderia ser, à medida que busca apreender o fenômeno em seu tempo histórico. É essa abstração da realidade que nos permite intervi-la.

A autora ainda elucida acerca da necessidade de atentarmos para a inter-atuação da tríade Campo – Política Pública – Educação, e mais recentemente, em 2018, na palestra realizada em Brasília, no Encontro Nacional em comemoração aos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, ela acrescenta a luta de classe, construção do poder popular e formação política, como centro político de Educação do Campo capaz de mobilizar e organizar os sujeitos para luta coletiva pela garantia da produção da vida e realização do processo formativo. Compreender essa relação nos permite entender o movimento da realidade e as contradições sociais que se apresentam na tensão entre os termos. O risco de isolá-los torna-se uma ameaça em relação compreensão da totalidade dos processos sociais, reduzindo a educação em si mesma, como algo abstrato sem relação com a dinâmica da realidade de seus sujeitos.

A autora citada ainda avança na compreensão de totalidade da Educação do Campo ao se referir às conexões entre “território – relações sociais – sujeitos – diversidade – trabalho – cultura – conflitos – lutas – comunidades – organizações políticas (movimentos populares, sindicais, ou outras formas de organização de trabalhadores/trabalhadoras)” (Caldart, 2018). São essas conexões e os elementos que a compõem, que permitem a existência da Educação do Campo.

Todavia, é no campo que os conflitos, as contradições, as lutas sociais por outro projeto de campo, emana; dele precede todo debate sobre a educação, por isso “é imprescindível à permanência do campo no centro dos processos formativos dos sujeitos e na

elaboração de Políticas Públicas de Educação do Campo com eles” (MOLINA, 2010, p. 139). Ao contrário, perderia sua materialidade de origem, ao desvincular-se das lutas coletivas. A autora aduz ainda, que a Educação do Campo, para continuar sendo “contra-hegemônica, ela precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação”.

Enquanto prática social, a Educação do Campo demarca seu diferencial como um paradigma educacional que inverte a lógica hegemônica de construção do conhecimento ao considerar a dinâmica de vida dos sujeitos do campo como elemento central do processo educativo. Portanto,

suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas (CALDART, 2012, p. 262).

Esta perspectiva de formação se amplia para uma compreensão alargada de educação que possibilita a reflexão sobre as contradições que emergem da diversidade de seus sujeitos. Estabelecer a relação entre formação humana e produção da existência é questionar a lógica dominante que está em disputa no campo. Logo, superá-la pressupõe uma formação que provoque a necessidade de mudança de uma realidade que oprime, exclui, nega e, sobretudo expropria, por outra que emancipe, inclua, afirme e valorize todas as dimensões da vida.

Para tanto, sua intencionalidade educativa implica a *práxis* pedagógica ao se projetar em “direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos” (CALDART, 2012, p. 262). Contudo, a perspectiva de futuro que a Educação do Campo engendra, na perspectiva da *práxis*, não pode estar dissociada da centralidade dos sujeitos coletivos na construção das políticas públicas de Educação do Campo. Foi por força da luta e pressão dos movimentos sociais que a Educação do Campo entra como pauta na agenda pública com vistas à garantia de direitos.

Molina (2010) ressalta que a participação dos movimentos sociais como sujeitos de direitos evidencia que a Educação do Campo não se resume apenas a um projeto educativo “ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais

não só do campo, mas na sociedade brasileira projetada pelos sujeitos de direitos que a protagonizam” (MOLINA, 2010, p. 140).

Em consonância com essas ideias, Caldart (2010) afirma que a Educação do Campo,

é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas* – movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação; de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas com vistas a orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2010, p. 107).

É com essa compreensão de educação que o Movimento de Educação do Campo se articula em encontros, conferências, seminários e fóruns, tanto nacional, quanto regional e localmente e dessa forma ocupa espaço nas políticas públicas em prol de uma educação de qualidade e condizente com a realidade dos sujeitos que a demandam.

Nesse processo de articulação, a Amazônia Paraense se insere com a criação do Movimento Paraense, por uma de Educação do Campo, que se expressa através do Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC, instituído em 2003, agregando vários coletivos e instituições públicas da sociedade paraense, que convergem de princípios e concepções na construção de um projeto de educação e de sociedade, assumindo o compromisso, no apoio e fortalecimento de políticas públicas voltadas a educação do campo e ao desenvolvimento do território rural (HAGE; CRUZ, 2015).

O FPEC congrega movimentos e organizações sociais, universidades, entidades da sociedade civil, órgãos governamentais que, compartilhando princípios, valores e concepções políticos pedagógicos buscam defender, implementar, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo, com qualidade social às populações do campo, respeitando as diferenças culturais, geográficas, econômicas, sociais e étnicas dos povos da Amazônia (FPEC, 2004).

Diante de seu protagonismo e da necessidade de ampliar sua atuação no território paraense, o FPEC tem provocado os coletivos que o congregam, a promover Fóruns Regionais, a fim de ampliar e fortalecer o Movimento de Educação do Campo, mobilizando e agregando outros sujeitos do campo, individuais, coletivos e instituições. E, como resultado, foram instituídos os seguintes fóruns regionais de Educação do Campo: Fórum do Sul e Sudeste do Pará, da Região Tocantina, da Região do Baixo Tocantins, da Região do Nordeste Paraense, da Transamazônica e Xingu e do Baixo Amazonas (FPEC, 2004).

Desde sua criação, o FPEC tem traçado uma trajetória marcada por importantes acontecimentos que expressam seu fortalecimento, mediante todo processo de mobilização, aglutinando outros sujeitos coletivos. Dentre os mais recentes, destacamos o I e II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, ocorridos respectivamente em 2008 e 2010, na Amazônia Paraense; o I Seminário Estadual das Licenciaturas em Educação do Campo no Pará e Amapá e III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo, realizada em 2012 e o IV Encontro Nacional dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, realizado em Belém, em 2012 (HAGE; CRUZ; e SILVA, 2015).

Além desses marcos mais recentes, a capacidade do FPEC de aglutinar, de forma um abrangente conjunto de entidades, movimentos e organizações sociais e sindicais, via fóruns regionais, ratifica a luta pelo direito à educação organizada política e pedagogicamente. A partir dos interesses dos sujeitos trabalhadores, vinculado a um projeto de campo que esteja associado à diversidade social, cultural, ambiental e econômica das diversas territorialidades que compõe a Amazônia Paraense, incidindo na criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Criado em agosto de 2010, o FONEC é constituído pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e institutos federais de educação, pautados pelo princípio de autonomia em relação ao Estado. Seu objetivo é analisar criticamente as políticas públicas de Educação do Campo no sentido de apresentar proposições para sua implementação e consolidação junto ao poder público (FONEC, 2010, p. 1).

A criação do FONEC é provocada pelas condições de desigualdades social e educacional as quais a população do campo é submetida. Tais fatores refletem na ausência e/ou carências de políticas públicas educacionais que atendam às necessidades dessa população, pois as políticas que são desenvolvidas tendem a privilegiar o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo, que se difere da classe trabalhadora, logo tais políticas têm caráter excludente, homogeneizante e, sobretudo predatório (FONEC, 2010).

O FONEC, por meio dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, busca desencadear ações estratégicas em direção contrária ao processo histórico marcado por exclusão, expropriação e negação de direitos aos sujeitos do campo. Para tanto, busca a consolidação de um projeto de campo, cuja centralidade seja a produção da existência humana e a educação de qualidade para todas/os que vivem no e do campo na sua diversidade social, cultural, nas especificidades da vida e do trabalho.

Dentre as mais diversas justificativas, as quais demandaram a instituição do FONEC, o fechamento de escolas é uma delas. Essa prática se intensifica, cada vez mais, pela ação dos

dirigentes políticos dos estados e municípios brasileiros, cedendo espaço à política de uso intensivo de transportes escolar, que desloca crianças, jovens e adultos do campo às sedes dos municípios, para o acesso à escola urbanizada. Desta forma, a política de nucleação é estimulada sob o argumento da melhoria do processo educativo, visto que o ensino é organizado por meio da seriação de acordo com a faixa etária, em contraposição a multissérie que geraria mais ônus aos cofres públicos.

Esta prática é o reverso da conquista das legislações do Conselho Nacional de Educação, as quais orientam as políticas públicas para a educação no meio rural. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituída por meio da Resolução CNE/CEB, nº 1, de 03 de abril de 2002, dispõe que o atendimento educacional as populações rurais devem ocorrer no local onde vivem, como expressa o Art. 6º da referida legislação:

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 os que não 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 (BRASIL, 2004, p. 38, grifos nossos).

Complementar a essa Resolução que normatiza o sistema educacional às populações do campo, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Esse mecanismo legal assegura que deve ser evitado ao máximo o trajeto dos estudantes para a cidade, por isso o uso do transporte escolar, quando necessário, deve ser considerado o percurso entre residência e escola, bem como o itinerário campo-campo (BRASIL, 2008).

Embora os mecanismos legais assegurem a garantia do direito a educação no lugar onde se vive, evitando o distanciamento das crianças, dos jovens e dos adultos do campo, de seus familiares, de sua localidade de origem, de sua cultura e de sua relação com o trabalho, não é o que ocorre na contemporaneidade. As contradições expressam a negação de tais direitos, à medida que as estatísticas denunciam o alto índice de fechamento de escolas (tanto no campo como na cidade) no Brasil, em especial no estado do Pará, conforme demonstra o quadro abaixo:

Tabela 1: Total de escolas extintas no Brasil entre 2000-2015.

ESTADO	ESCOLA URBANA	ESCOLA RURAL	TOTAL
Acre	138	995	1.133
Alagoas	319	1.330	1.649
Amapá	187	824	1.011
Amazonas	284	1.045	1.329
Bahia	2.381	8.791	11.172
Ceará	2.114	6.512	8.626
Distrito Federal	278	314	592
Espirito Santo	641	2.506	3.147
Goiás	831	1.796	2.627
Maranhão	1.182	4.966	6.148
Mato Grosso	1.442	3.920	5.362
Mato Grosso do Sul	549	530	1.079
Minas Gerais	5.033	7.634	12.667
Pará	944	4.411	5.355
Paraíba	929	2.176	3.105
Paraná	1.655	4.319	5.974
Pernambuco	1.260	2.304	3.564
Piauí	1.145	2.133	3.278
Rio de Janeiro	3.167	803	3.970
Rio Grande do Norte	357	1.475	2.832
Rio Grande do Sul	891	6.567	7.458
Rondônia	283	1.679	1.962
Roraima	555	1.765	2.320
Santa Catarina	945	3.198	4.143
São Paulo	4.022	1.327	5.349
Sergipe	2.752	972	3.724
Tocantins	148	1.149	1.297
BRASIL	35.432	75.441	110.873

Fonte: INEP/Censo Escolar/GEPERUAZ 2000 – 2015.

Conforme a tabela a seguir, no Brasil, o total de escolas extintas entre o período de 2000 a 2015 somam-se 110.873, sendo 35.432 urbanas e 75.441 rurais. Dentre os 8 estados brasileiros com maior índice de fechamento de escolas, situa-se o Pará com o quantitativo de

944 escolas localizadas na área urbana e 4.441 no meio rural (INEP/Censo Escolar/GEPERUAZ 2000 – 2015).

O fechamento de escolas fere o princípio constitucional previsto na Constituição Federal, que determina a Educação como um direito de todos e dever do Estado (Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo III, seção I), todavia esse direito é negligenciado pelo Estado, privando crianças e jovens, especialmente do campo, do direito à educação. O transporte escolar, em muitos casos, é ofertado como a única alternativa para o acesso à escola, contribuindo, significativamente, para a evasão, pois muitos jovens, por conta da jornada longa de trabalho no campo atrelada a distância comunidade/escola/comunidade, são impelidos pelos entraves impostos.

Diante dessa realidade, não é difícil associar essa negação de direito às estatísticas educacionais, principalmente, quando estas revelam que apenas metade da população jovem com idade, entre 15 e 17 anos se encontra no Ensino Médio. Ademais, existe aproximadamente 20 milhões de pessoas acima de 18 anos que não concluíram a Educação Básica e ainda, infelizmente, registra-se um índice médio de 20% de homens e mulheres analfabetos no campo (FONEC, 2018).

Dados mais recentes retratam a realidade do Estado do Pará. A tabela a seguir apresenta o índice de escolas rurais extintas e paralisadas.

Tabela 2: número de escolas rurais extintas e paralisadas no Pará, no período 2014-2016.

Anos	Escolas extintas rurais		Escolas paralisadas rurais	
	Estaduais	Municipais	Estaduais	Municipais
2014	24	340	98	1714
2015	53	290	56	1593
2016	18	66	52	1679

Fonte: INEP/Censo Escolar/GEPERUAZ (2016).

Esses dados revelam o número de escolas rurais extintas e com mais expressividade, o número de escolas paralisadas, com ênfase para as escolas municipais. As escolas paralisadas são consideradas aquelas que estão com as atividades temporariamente suspensas, embora saibamos que estrategicamente caminham para a extinção. Tal fato, leva-nos a crer que além do explícito descaso público com a educação e a população do campo, a intencionalidade é

manter um campo sem gente, desta forma, intensificar cada vez mais a consolidação do agronegócio ali. É fato que essa prática acontece de forma arbitrária, sem o respaldo legal previsto nas legislações.

A regularização para o fechamento de escolas do campo é normatizada pela Lei nº 12.960/2014, sancionada na gestão da ex-presidenta Dilma Rousseff. Tal legislação altera o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. O texto é acrescido em seu parágrafo único, do conteúdo expresso abaixo:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Diante do exposto na referida Lei fica evidente que a legalidade do fechamento de escolas se dará, mediante estudo realizado junto à comunidade local onde a escola esteja inserida, por meio do diálogo com os sujeitos –estudantes, crianças, jovens, adultos, idosos; educadores, lideranças de organizações e movimentos sociais. A partir da manifestação desses sujeitos, é possível se chegar a um diagnóstico sobre os impactos ou não, que o suposto fechamento possa causar para determinada comunidade.

Mediante o não cumprimento dessa normativa, pela negligência do poder público, o Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo, por intermédio do FPEC desenvolve ações no sentido de provocar o debate junto à sociedade civil organizada contra o fechamento de escolas no campo. Nesse sentido, o Fórum criou o Disk Denúncia contra o fechamento das Escolas no Campo, que funciona na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Castanhal, sob a coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/Pedagogia que ao registrar as denúncias, encaminha ao Ministério Público Estadual, para as devidas providências.

Outra ação desenvolvida sob o protagonismo do FPEC foi o I Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo realizado na UFPA/Castanhal, no dia 19 de janeiro de 2018. O evento contou com a parceria dos Fóruns Regionais de Educação do Campo, UFPA, PIBID/Castanhal/Pedagogia, Promotoria de Justiça da 1ª Região Agrária e 4ª Promotoria de Justiça Cível de Castanhal do Ministério Público Estadual (MPE), o Núcleo de Direitos

Humanos (NDH) e ações estratégicas da Defensoria Pública, e o Comitê Estadual da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Com o objetivo de provocar amplo debate, recolher críticas e sugestões sobre o fechamento de escolas do campo e de formalizar denúncias ao Ministério e Defensoria Pública Estadual, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e ao Estado para que sejam tomadas providências ao cumprimento da legislação educacional, reuniram-se, no seminário, aproximadamente 600 participantes. Dentre estes, fizeram-se presentes representantes de movimentos e organizações sociais, sindicais, universidades, institutos federais, secretarias de educação, professores, estudantes e militantes da Educação do Campo.

No ano seguinte, é realizado o II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará, em 01 de fevereiro de 2019, na UFPA/Castanhal/PA, com o objetivo de dar continuidade às denúncias contra as ações arbitrárias das secretarias estaduais e municipais de educação do Pará, diante do não cumprimento da legislação (Lei nº 12.960 de 27/03/2014), tendo em vista o aumento considerável de escolas rurais fechadas no ano de 2017, que segundo o documento final do Seminário somam-se um total de 1.998 entre extintas e paralisadas (DOCUMENTO FINAL, 2019).

O evento contou com ampla participação envolvendo gestores de secretarias municipais e estadual de educação, integrantes de conselhos municipais de educação, promotores públicos, representantes de organizações governamentais e não governamentais, de movimentos sociais e sindicais, professores e estudantes das universidades e redes de ensino, representadas em 46 entidades, que se reuniram para debater sobre a realidade educacional no Estado do Pará e deliberar propostas de ações a serem implementadas pelas entidades presentes (DOCUMENTO FINAL, 2019).

Importa destacar que as ações do FPEC estão articuladas a agenda nacional de lutas. Em reunião ampliada do FONEC, ocorrida em Brasília, entre os dias 26 a 28 de setembro de 2017, após análise da conjuntura política brasileira constatou-se a concretização de um golpe político capitaneado por forças conservadoras nacionais instaladas no poder. Portanto, a perspectiva de futuro se torna sombria, tanto no campo político como no ideológico e econômico. No que tange às políticas educacionais, vive-se intenso momento de desconstrução da Educação do Campo, bem como dos camponeses como sujeitos de direitos. Tal situação nos exige estado de vigilância e mobilização popular (FONEC, 2017).

Essas ações expressam a dimensão política do Movimento de Educação do Campo, no qual busca-se combater o *atual estado de coisas*, como nos adverte Caldart (2010). Por meio dessas ferramentas de mobilização e luta concreta, é possível debater sobre as realidades de

exclusão, de negação de direitos, pela ausência de políticas públicas educacionais, que se materializa na vida dos sujeitos do campo de diversas formas, entre elas, pelo fechamento de escolas. Para tanto, denunciar esse crime e anunciar possibilidades de projetos e experiências já desenvolvidas, bem como exigir que os direitos sejam assegurados à população do campo é pauta constante do movimento.

É esse movimento da realidade que demanda uma formação de educadores diferenciada e específica, a partir de princípios e concepção educativas que estimule e oriente o engajamento político e militante na luta pela garantia de direitos, por uma educação de qualidade enraizada na cultura, nos saberes de seus sujeitos. Portanto, foi por uma educação comprometida, política e pedagogicamente com a classe trabalhadora do campo que o movimento social pautou como prioridade de suas demandas a formação de educadores do campo.

Para Arroyo (2010), as práticas sociais realizadas nas ações, concretas dos movimentos sociais, permitem situá-lo na dimensão da *práxis*, pois se afirmam, em meio às tensões e contradições, sujeitos de política e de democratização do Estado. Não apenas demandam políticas, buscam articulação entre suas propostas de educação e formação de educadores com as ações do Estado, mediante correlação de forças.

3.3 A consolidação da política de formação de educadores do campo: PRONERA E PROCAMPO

A política de formação de educadores/as do campo é recente. O reconhecimento deste direito é fruto de intensas lutas dos movimentos sociais que diante da visão negativa imprimida ao campo resolvem pautar o reconhecimento desse território tencionando o Estado ao exigir o seu cumprimento. Ao pautar na agenda pública a formação de educadores/as, os sujeitos coletivos defendem uma formação com base em uma matriz formativa fundados nos pressupostos da educação crítica e emancipadora, cuja dimensão profissional está vinculada às lutas sociais na construção de sujeitos coletivos.

Todavia, essa concepção de formação demandada pelos movimentos sociais pressupõe um posicionamento político diante da intencionalidade educativa, mas, sobretudo compreender a educação como um processo dialético e contraditório como nos propõe Freire (2011) quando se refere à educação como forma de intervenção no mundo, no sentido de reproduzir a ideologia dominante, quanto ao seu desmascaramento. Considerar a educação a partir de uma única dimensão desse movimento implica, por um lado, “a compreensão

mecanicista da história que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico” (FREIRE, 2011, p. 97).

Esta reflexão nos ajuda a entender que as carências educacionais, em especial a ausência de política de formação de educadores/as do campo não pode ser naturalizada ou simplesmente determinada, mas provocadas por fatores históricos, políticos, econômicos e sociais. Contudo, é preciso desvelar essa realidade a partir das contradições que se apresentam e isso será possível mediante uma concepção de formação capaz de confrontar os interesses da classe trabalhadora com a classe dominante, cuja prática dessa segunda, oculta a verdade e impõe uma postura neutra diante da realidade.

Portanto, o entendimento pressupõe que a educação não pode ser neutra. Ela exige postura, repleta de posicionamento em prol do educador, na defesa de um projeto de sociedade que se quer construir. Nesse sentido, a formação de educadores/as críticas deve estar “a favor da luta constante a qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais [...], contra a ordem capitalista vigente [...]” (FREIRE, 2011 p. 100). Desta forma, a educação assume função humanizada e problematizadora em que os sujeitos do processo educativo conseguem perceber sua presença no mundo, inseridos no movimento de luta política pela sua transformação.

Para os movimentos sociais do campo, a formação de educadores não pode ser reduzida ao atendimento de déficit educacional tão recorrente nas estatísticas e muito menos para atender às demandas internacionais. Intenciona ultrapassar a visão generalista de formação que historicamente tem excluído os sujeitos do campo do direito a uma educação específica. Sob essa visão, a educação oferecida aos camponeses tem sido “garantida” por meio de professores que se deslocam da cidade para as escolas rurais, sem formação “nas especificidades da realidade do campo, suas formas de produção camponesa e de sociabilidade, cultura, identidades. Desconhecem a dinâmica econômica, social, cultural e de lutas do campo” (ARROYO, 2010, p. 478).

Diante dessa visão descontextualizada e desenraizada de educação, os movimentos sociais defendem que o educador/a do campo esteja nas escolas do campo. Para tanto, a formação desse educador/a pressupõe compreender a “dinâmica tensa e complexa, do contexto social do campo, das tensões econômicas, sociais, políticas, culturais, que marcam a escola e, sobretudo, seus sujeitos mestres, alunos, famílias, comunidades” (ARROYO, 2011, p. 481). Para compreender a complexidade do campo, a formação de educadores/a deve ter como componentes em sua matriz formadora dimensões como o território, a terra, a água, a

floresta, o lugar, a cultura, a luta, o trabalho e outras que se apresentem a partir das territorialidades dos sujeitos que demandam a formação. Essas matrizes se constituem como referências identitárias que afirmam as especificidades da formação.

Com essa perspectiva e pelo acúmulo de experiências educativas desenvolvidas nos assentamentos da Reforma Agrária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST) organizou no ano de 1997 o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), com apoio da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Santos (2012) enfatiza que tal evento, sem grandes pretensões, transformou-se em uma grande mobilização nacional pela educação do campo, que culminou, no ano seguinte, em 1998, na organização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica Campo, como já mencionado. Configurou-se também como força política na pressão sob Estado ao atendimento a educação. Assim, os movimentos sociais em parceria com universidades, durante o III fórum das Instituições de Ensino Superior, pautam a necessidade de se criar um programa educacional específico de intervenção nas áreas de Reforma Agrária.

O processo de articulação resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em 16 de abril de 1998, ele foi instituído pela Portaria nº. 10/98 vinculado ao extinto Ministério de Política Fundiária e, posteriormente, ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

É importante destacar que o processo de conquista do PRONERA ocorreu no contexto do massacre de Eldorado dos Carajás, em função do assassinato dos 19 trabalhadores rurais. Diante da pressão dos movimentos sociais e sindicais, o então, governo Fernando Henrique Cardoso, cria o Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias (MEPF), para nele atender antigas demandas por terra, trabalho e educação que esses movimentos reivindicavam (FELIX, 2016).

As ações do Programa iniciaram com a escolarização de Jovens e Adultos assentados em área de Reforma Agrária, em nível de alfabetização e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, em função da demanda por ensino fundamental completo e ensino médio, os projetos do PRONERA se estenderam a esses outros níveis de ensino. E, conseqüentemente, os cursos superiores passam a ser demandados pelos movimentos sociais. Sendo assim, os cursos de Pedagogia e Licenciatura passam, inicialmente, a ser incorporados nos projetos do Programa e depois se ampliam para áreas de Ciências Agrárias (SANTOS, 2012).

A formação de nível superior para atuação nas séries iniciais se deu por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo e Pedagogia das Águas e, para formação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio os cursos de Licenciaturas em diversas áreas de conhecimento (MOLINA; ROCHA, 2014).

A execução das ações do PRONERA ocorre por meio de ampla participação de entidades parceiras que envolvem Estado, universidades, movimentos sociais e sindicais, cuja responsabilidade deve ser assumida por cada envolvido no sentido de atender aos objetivos do programa que, segundo o Manual de Operações (2016, p. 21), consiste em “fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo”.

Conforme Molina e Rocha (2014, p. 229), as ações decorrentes do desenvolvimento do PRONERA tiveram como referências as experiências e os princípios formativos dos Movimentos Sociais e Sindicais que tiveram na base de sua constituição. Essas contribuições que lograram êxito ao Programa, com a participação desses coletivos, permitiram por meio da diversidade de práticas avançarem e expandirem a Educação do Campo no País, a exemplo, da Alternância como organização da aprendizagem em tempo e espaços diferenciados, porém integrados.

A Alternância como estratégia metodológica na organização do currículo, ao alternar períodos de aprendizagem, Tempo Escola e Tempo Comunidade, sendo o primeiro desenvolvido na universidade e o segundo, nos locais onde os estudantes vivem, intenciona evitar o afastamento dos jovens de seus territórios para estudar, assim como permitir articulação entre a educação e a realidade dos sujeitos que ingressam na educação superior “possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que assim a produzem, considerando a totalidade maior que a contém” (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 230).

A relação indissociável entre educação e realidade, mediada pela Alternância, é condição essencial para promover a reflexão sobre a necessidade de permanência no território, pelo fortalecimento da identidade, subsidiando a construção de estratégias para o enfretamento ao modelo agrícola dominante que expropria os sujeitos da terra. Além disso, contribuir na construção de instrumento de luta, na ampliação de direitos que possibilite bem-estar social.

Dessa forma, o PRONERA se constitui como uma política pública que visa assegurar o direito à educação aos sujeitos do campo, por meio de um processo de formação capaz de

ampliar as possibilidades de emancipação de seus sujeitos. “É uma referência no confronto com as ideologias dominantes e os contextos sociais e políticos dessa dominação, que fazem parte das práticas pedagógicas tradicionais” (DIAS, 2016, p. 251).

Como resultado do desenvolvimento dessa política, no período entre 1998 a 2011 foram realizados 320 cursos do PRONERA, por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior, com a participação de 38 organizações demandantes e 244 parceiros resultando na participação de 164.894 educandos. Vale destacar que entre os números de cursos ofertados por superintendência do INCRA, localizados nas unidades de federação, o Pará se destaque com maior número de cursos. Dos 320 cursos desenvolvidos, 33 se concentram no Pará (Relatório do II ENERA, 2015).

Conforme dados do Relatório do II ENERA, das cinco regiões do país que ofertam curso pelo PRONERA, as regiões norte e nordeste se destacam tanto em famílias assentadas, instituições que ofertam o curso, quantitativos de curso e quantidade de educandos matriculados.

Tabela 3: Proporção de famílias assentadas, instituições de ensino que realizaram cursos do PRONERA e educandos matriculados (1998-2011).

Região	Famílias assentadas %	Instituições de ensino %	Curso%	Educandos matriculados %
Norte	44,0	21	28,8	27,5
Nordeste	33,4	32	35,3	31,8
Centro-Oeste	14,0	11	7,2	19,5
Sudeste	4,8	19	11,9	13,3
Sul	3,8	17	16,9	7,9
Brasil	100	100	100	100

Fonte: II PNERA (2016)

Conforme a tabela acima, as regiões Norte e Nordeste somam um total de 77,4% de famílias assentadas, 53% de instituições de oferta dos cursos, 64,1% dos cursos ofertados e 59,3% de estudantes matriculados. Isso evidencia que o déficit educacional se concentra nessas regiões em função da falta de políticas educacionais que assegure direitos à população rural. Outra observação importante é a concentração de famílias assentadas nessas regiões, o que nos leva a crer que, à medida que, a terra é desapropriada pelos grandes latifundiários, no

processo de luta pela reforma agrária, as famílias sem terras ocupam esses territórios e isso demanda políticas públicas para os sujeitos do campo.

O PRONERA se constitui uma grande conquista no campo educacional pelo acúmulo de experiências desenvolvidas há mais de uma década, em todo território nacional, embora somente em 4 de novembro de 2010 institui-se como política pública, por meio do Decreto nº7.352, que entrou em vigor na gestão do governo Luís Inácio Lula da Silva. À medida que, torna-se uma política de Estado ela passa a ser implementada em regime de colaboração entre os entes federados que envolvem União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O Decreto nº 7.352/2010, ao oficializar a política do PRONERA e a Educação do Campo, atribui à União a responsabilidade para desenvolvimento dessa política, e aduz no artigo 3º, que a esse ente federado cabe criar e implementar mecanismos para a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo, visando superar as defasagens educacionais históricas das populações do campo, por falta de acesso à educação escolar (BRASIL, 2010). Ademais, regulamenta a formação de educadores do campo, por meio de metodologias que atendam às especificidades do campo, com destaque a Pedagogia da Alternância, articuladas com atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda que o referido Decreto tenha sido instituído em 2010, as experiências educativas desenvolvidas pelo PRONERA completa em 2018, 20 anos. Embora, comemore-se duas décadas de resultados dessa luta histórica, o momento atual ainda é de crise estrutural brasileira, que se aprofunda com o golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar, e apresenta uma conjuntura desfavorável para essa política. A crise econômica, portanto, agrava os conflitos de classes, na proporção que entrega a maior parte da economia para o capital estrangeiro e a crise do Estado burguês que esgota sua capacidade de assegurar direitos, restringindo a um Estado de exceção (FONEC, 2018).

Diante dessa posição do Estado, como mediador das políticas econômicas liberais, o PRONERA sofre redução, gradativa, de recursos para sua execução. Em 2008, o recurso orçamentário destinado a essa política foi de R\$ 70 milhões e em 2018 sofre uma redução drástica, reduzindo-se para apenas R\$ 3 milhões de reais. Com mais um corte, equivalente a R\$ 1,8 milhões, ainda no primeiro semestre desse ano, o recurso torna-se ainda mais restrito (FONEC, 2018). Dada as devidas proporções, o desdobramento do golpe, limita o PRONERA, uma vez que a execução de sua política é impactada de maneira negativa na qualidade da formação dos estudantes beneficiados.

As experiências desenvolvidas, ao longo da trajetória do PRONERA, especialmente aquelas voltadas à formação de educadores, tanto nos cursos de Pedagogia como nas diversas

áreas de conhecimento, serviram de base para a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). O acúmulo teórico e prático dessas experiências, mesmo com êxitos e dificuldades, serviu de referência não só para as universidades que aderiram à nova política de formação, mas também para que elas elaborassem as Diretrizes do PROCAMPO, a fim de consolidar a Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA, 2014).

A conquista dessa política se deu em função da pressão ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo que desde a I CNEC pautou a necessidade de uma política de formação de educadores do campo para atender a demanda pela educação básica no campo, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A força da pressão que se intensifica pelo cumprimento das demandas apresentadas no documento final da II CNEC, em 2004, resulta na criação de um Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação (MEC), para elaboração de uma proposta de formação de educadores do campo que resultou na criação do PROCAMPO (IBID).

Conforme Molina (2014), o Grupo de Trabalho responsável pela criação da política de formação buscou referências, nos cursos desenvolvidos no âmbito do PRONERA, que pudessem ser incorporadas aos processos de formação docente que atendessem às especificidades da vida no campo. Para tanto, as experiências que vinham sendo desenvolvidas pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foram fundamentais na construção dessa política, visto que essa universidade foi a primeira a se desafiar quanto a desenvolver um curso de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo.

A importância da experiência da UFMG para a consolidação do PROCAMPO se deu, entre outros elementos, pela concepção de educação e de escola que orientou a formação de educadores do campo. Para os movimentos sociais, demandantes da formação, escola não se restringe às primeiras letras, palavras ou os livros didáticos, mas, sobretudo, “é um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40). Nesse sentido, o sentido de escola está entranhado com um projeto de desenvolvimento de campo, constituindo-se como ferramenta de luta pela conquista de direitos aos sujeitos que vivem no campo.

A execução dessa política foi materializada, a convite do MEC, a partir das experiências piloto implantadas na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal de Sergipe – UFS e

Universidade de Brasília – UnB. A escolha pelas referidas universidades deu-se em função do acúmulo de experiências em relação à Educação do Campo (MOLINA, 2014).

As experiências provenientes destes acúmulos possibilitaram a ampliação dessa política, por intermédio da SECADI, com o lançamento de Editais Públicos, em 2008 e 2009, para que instituições públicas brasileiras aderissem à oferta do curso. Em função disso, em 2011, trinta instituições públicas universitárias passam a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2011).

Com a conquista do Decreto nº 7352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo se demanda também a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) para cumprimento das determinações previstas na referida legislação. Para se materializar as ações previstas, foi instituído, em 2012, outro Grupo de Trabalho com a participação de integrantes de movimentos sociais e sindicais, para apresentarem ações a serem integradas ao Programa (MOLINA, 2014).

Em que pese às contradições no processo de implantação do PRONACAMPO, diante da disputa de concepções de formação pelo modelo hegemônico da agricultura industrial, como é o caso do PRONATEC Campo, representou uma importante conquista dos movimentos sociais, tendo em vista a ampliação dessa política através do lançamento de um novo Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, convocando as universidades públicas a assumir a Licenciatura em Educação do Campo, como um curso permanente, garantindo a institucionalidade da formação de educadores. Aliada a essa ampliação, deu-se a conquista de 600 vagas para o concurso de docentes permanentes para atender demandas de novos cursos que passaram a ser ofertados em 42 universidades públicas (MOLINA, 2014).

A partir da implementação e ampliação dos cursos, a preocupação voltava-se a manutenção dos princípios da Educação do Campo. Em função disso, o FONEC demandou a criação de uma comissão que incluísse a participação dos movimentos sociais e sindicais que permitissem acompanhar e socializar com as novas instituições as experiências acumuladas pelas que já ofertavam. Em decorrência disso, a SECADI institui novo Grupo de Trabalho, por meio da Portaria 01, de 02/01/2014 com a finalidade de desenvolver ações voltadas à dinâmica pedagógica, de gestão e de política (IBID).

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram estruturados a partir das orientações estabelecidas pela Minuta Original do MEC que previa um conjunto de elementos na composição da estrutura pedagógica do curso, além dos objetivos pelos quais foi criada essa nova graduação. Esse curso é destinado à formação de educadores para atuarem nas dimensões formativas que envolvem a docência nos anos finais do ensino fundamental e o

ensino médio; a gestão de processos educativos escolares na gestão de processos educativos sociais ou comunitários.

A organização curricular se efetiva por meio da Alternância Pedagógica entre Tempos e Espaços Formativos (Tempo Escola e Tempo Comunidade) como estratégia de articulação entre educação e realidade. Essa relação ancora-se em princípios que reconhecem que a aprendizagem se constrói no contexto concreto das relações dos sujeitos, seja pelo trabalho, na família, na luta, no movimento (ROCHA-ANTUNES; MARTINS, 2011), por isso não pode estar dissociado da educação.

A matriz curricular estrutura-se de forma interdisciplinar do trabalho docente, que se desenvolve a partir de quatro áreas de conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. A partir da formação nessas áreas, pretende-se construir um perfil de habilitação que atenda às três dimensões formativas que compreende: docência por área de conhecimento; gestão de processos educativos escolares; e gestão de processos educativos comunitários ou sociais (MOLINA; HAGE, 2015).

Para os autores, a matriz formativa desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo tem a intencionalidade pedagógica de formar educadores capazes de compreender os processos sociais em que suas ações educativas estão inseridas. Sendo assim, a “Alternância é compreendida tanto como metodologia, quanto também como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 141).

A perspectiva da formação para as dimensões das práticas educativas populares permite reconhecer que a educação deve ser compreendida de forma ampla, não se limitando ao espaço escolar, mas também nos espaços organizativos em que os sujeitos constroem coletivamente relações de aprendizagens, de saberes, e, sobretudo, forma de se organizar, de lutar e criar estratégias e resistência pelo direito ao território com condições dignas de existência.

4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES NO TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Esta seção propõe-se a refletir sobre os eixos de análise dos dados coletados nas entrevistas, questionários, levantamento documental e observação participante articuladas com o referencial teórico de sustentação desta tese, a fim de identificar as contribuições da LEDOC na construção de práticas educativas populares, na formação dos educadores do campo. Para isso, estruturamos essa sessão em três eixos de análise.

No primeiro eixo, **Amazônia Tocantina como território de conflitos, resistências e atuação do educador do campo**, buscamos configurar o território onde o estudo se realiza, situando as especificidades que o caracteriza nos aspectos sociocultural, ambiental, produtivo, e organizativo, bem como os conflitos e processos de resistência na disputa de interesses de classe. Tratamos de localizar os espaços educativos sociais como campo de atuação profissional dos estudantes da LEDOC, na realização de práticas educativas.

No segundo, a **LEDOC como demanda dos Movimentos Sociais do Campo da Amazônia Tocantina, o ingresso da turma 2014 e a reconfiguração do Projeto Pedagógico do Curso**, tratamos sobre o protagonismo do Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina - FECAF na consolidação do curso no território da Amazônia Tocantina. Caracterizamos a turma de 2014 e sua relação com as organizações populares e, refletimos sobre o Projeto Pedagógico do Curso - PPC, dando ênfase aos componentes curriculares: Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares e Estágio em Organizações Populares.

Por último, **a materialidade da formação na LEDOC: desafios, tensões limites e possibilidades**, onde analiso o desdobramento dos componentes curriculares: Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares e Estágio em Organizações Populares, na dinâmica formativa dos docentes da LEDOC, evidenciando aspectos mais específicos que envolvem os desafios, as contradições e as possibilidades que emergem na construção de práticas educativas populares com a ação dos docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

4.1 A Amazônia Tocantina como território de conflitos, resistências e atuação do educador do campo

A Amazônia Tocantina é um recorte territorial do Pará que se estrutura em torno do rio Tocantins e passou por diversas delimitações nas instâncias do Estado. A regionalização feita pelo IBGE (microrregião de Cametá) apenas para fins de planejamento político-administrativo, cujos critérios visaram atender às “necessidades técnico-burocráticas de gerenciamento e controle do espaço e da população”, não considerou a importância do rio Tocantins no “seu papel histórico na constituição das sociedades locais, nem do seu significado social, econômico, cultural e geográfico atual” (PEREIRA, 2012, p. 200).

Além do IBGE, o Estado do Pará também se ocupou em estabelecer recorte regional nos municípios paraenses com finalidades políticas de integração, por meio de estratégias como os Territórios da Cidadania (BRASIL, 2008) e assim a microrregião passou a denominar-se de Região de Integração do Tocantins. Conforme Pereira (2012), mesmo que se tenha dado ênfase ao rio Tocantins, essa nova divisão não se diferenciou da forma estabelecida pelo IBGE.

Diante dos limites de ambas as delimitações, a expressão Amazônia Tocantina se insere como possibilidade conceitual e política de compreender os significados que configuram uma particularidade dentro de outras Amazônias (GONÇALVES, 2010). A complexidade e as particularidades que compõem a heterogeneidade desse território não cabem em uma delimitação técnica, todavia, é necessário compreender a totalidade de acontecimentos que a configura enquanto tal. Nesse sentido, essa denominação de cunho mais histórico e político supera a regionalização oficial da política do Estado e avança “para a compreensão teórica da constituição do território e da sociedade” (PEREIRA, 2012, p. 203).

O termo ganha relevância conceitual por abarcar um conjunto de elementos históricos que envolvem espaços sociais e os significados que os grupos sociais locais lhe conferem ao demarcar seu território geográfico e cultural de lutas e resistências.

A expressão Amazônia Tocantina assume o desafio de construir uma teoria que dê conta das condições mais gerais estruturais que envolvem a formação ao longo do tempo histórico dessa parte da Amazônia, com suas configurações ambientais, sociais, culturais, políticos, econômicas e territoriais, que não se enquadram necessariamente no que definem as regionalizações do Estado, mas se aproxima da autodesignação dos movimentos da sociedade civil (PEREIRA, 2012, p. 203).

Nesse sentido, a expressão Amazônia Tocantina rompe com a lógica verticalizada estatal de homogeneização territorial e se desafia a evidenciar os processos históricos de formação da diversidade de grupos sociais e suas territorialidades. Ocupa-se em configurar uma totalidade de acontecimentos, relações de poder e resistências, assumindo uma posição estratégica na luta social pela visibilidade dos sujeitos que habitam esse território. Por agregar esse conjunto de elementos, optamos por esse termo para referendar nossas reflexões acerca da configuração do território.

Contextualizar a Amazônia Tocantina enquanto território é compreendê-lo como o lugar no qual os sujeitos criam e recriam os modos próprios de existir e resistir. Não basta viver ou estar inserido num determinado lugar (SANTOS, 1998), é preciso entender a inter-relação existente entre os elementos que o constituem e considerar as variadas formas de trabalho, de produção, de cultura que o traduz. Nesse sentido, “o território possui significado biológico, econômico, social e político, mas na sua expressão mais humana identificou-se como o lugar de mediação entre os homens e sua cultura” (SANTOS, 2012, p.).

Considerando o território como um espaço complexo e contraditório entrelaçado por um dinamismo que reflete as mais diversas formas de existência, implica compreendê-lo como “espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder” (FERNANDES, 2006, p. 33). Os elementos produzidos pelas relações sociais que se estabelecem no território é que dinamizam os espaços. Sendo assim, o território se configura como “espaço de liberdade e dominação, de expropriação e resistência”. (FERNANDES, 2006, p. 34). E, esse movimento contraditório o define como espaço de conflitualidade.

A partir dessa compreensão, situamos a Amazônia Tocantina como território contraditório e conflitivo que expressa formas de relações, configurado em territorialidades diversas e heterogêneas, que se manifestam nos aspectos sociocultural, ambiental, produtivo, e organizativas. Tais dimensões nos possibilitam situar o território para além do lugar, mas pela complexidade que apresenta, é preciso compreender as “interações *no* e *com* o lugar, objetiva e subjetivamente, sinalizando para a potencialização de processos e desenvolvimento” (SAQUET, 2013, p. 24).

A Amazônia Tocantina está situada numa zona de fronteira e localiza-se entre a Amazônia Central e Amazônia Oriental, no nordeste do Pará. Integra a Bacia do Rio Tocantins, considerada a segunda mais importante do país, superada apenas pela Bacia do Rio Amazonas. É também considerada de maior potencial para geração de energia hidrelétrica (ALMEIDA, 2010). O rio Tocantins, faz parte do complexo ambiente de fluxo de águas que

se comunica com o rio Pará e o rio Guamá, que se juntam na foz do Rio Amazonas. Esse território integra onze municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Dentre estes, daremos destaque para o município de Cametá, *locus* de investigação desta tese, que trataremos de forma específica, mais adiante.

Sobre o aspecto sociocultural da Amazônia Tocantina, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) apontam uma estimativa para o ano de 2018 de 855.399 habitantes. Essa população localiza-se em territórios rurais e urbanos, onde se diversificam as relações sociais pelos diversos sujeitos que ocupam esse território. Dentre os sujeitos que compõem a classe trabalhadora, destacamos os agricultores, indígenas, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assentados, atingidos por barragens entre outros que buscam reexistir diante da pressão desenvolvimentista. Estes sujeitos tentam resistir na disputa de espaço numa relação de poder conflituosa e desigual, com os grandes produtores rurais, latifundiários, fazendeiros, madeireiros e sojeiros.

Essa configuração social que implica relações distintas, são heranças do processo de ocupação do território pelos portugueses, que teve sua base produtiva inicialmente com o cultivo do cacau, posteriormente a borracha e mais recentemente com a exploração mineral, agropecuária e da soja (REIS, 2015). Esses modelos produtivos ao acirrarem relações sociais desiguais são marcados por resistências dos sujeitos que se veem diante da ameaça e consolidação de um modo de produção que fere e agride um dos direitos básicos que é o território, espaço de produção e reprodução das condições objetivas de existências diante das condições de pobreza impostas pela dinâmica econômica.

Diante disso, as populações organizam-se em movimentos sociais, sindicais ou organizações constituindo em sujeitos coletivos na busca de estratégias para enfrentamento desses antagonismos. Almeida (2010) destaca nesse processo de resistência, no contexto da Amazônia Tocantina, dois movimentos que foram pioneiros e combativos na luta por emancipação: o movimento da Cabanagem (1835-1840) e o Anilzinho, no final da década de 1970. O primeiro configurou-se em uma grande revolta popular, motivada pela situação de declínio do setor exportador de produtos extrativista e aumento da pobreza (SOUZA, 2011). O segundo ocorreu no município de Baião, mediante acirradas disputas pela terra, entre trabalhadores rurais e grileiros. A disputa pela tomada do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), que até então estava sob a direção de lideranças vinculadas ao governo militar, para um novo sindicalismo foi uma estratégia fundamental do movimento, na construção da identidade social do campo (SOUZA, 2011).

Nesse contexto, a Igreja Católica aderiu ao movimento de luta pela terra, com ações propositivas de formação educacional e política como frente “de resistência à investida da oligarquia agrária local” (SOUZA, 2011, p. 152). Esse fato, explica a forte presença da Igreja na Amazônia Tocantina, atualmente, por meio de ações das pastorais sociais, especialmente com o engajamento e a participação da juventude nos debates e atividades que envolvem pautas relacionadas ao território, entre outras, a Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento dos territórios rurais.

No que tange a heterogeneidade ambiental, o território da Amazônia Tocantina é marcado por uma densa floresta com áreas de matas, várzeas, igapós, terra firme e rios. Essa diversidade permite diferentes formas de relação com a natureza e, conseqüentemente, configurando-se formas de existência diversas, com predominância ribeirinha. O rio é estratégico na dinâmica do território na relação com os centros urbanos, na manutenção da vida, como “via de circulação e de movimento da população, onde o elemento de referência é a água, da qual dependem suas relações produtivas que integrem estes ambientes” (REIS, 2015, p. 105).

As relações provenientes dessa relação com a natureza conformam os modos de vida da população, por isso não se realizam harmonicamente nesses territórios, mas de forma conflitante. Logo, a dinâmica produtiva se apresenta de forma contraditória, uma vez que as atividades econômicas, cuja relação de produção é sustentada com base familiar, assentadas em modos cooperativos e solidários com utilização de tecnologias alternativas, e empresarial capitalista, envolvendo alta tecnologia para máxima produtividade.

Esta dinâmica conflitiva e antagônica configura o território como, “espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento” (FERNANDES, 2006, p. 29). Para tanto, os sujeitos buscam desenvolver seus territórios, por meio das relações de classe, embora os territórios da agricultura familiar, do agronegócio, do hidronegócio e de mineronegócio se organizem de modo distinto. .

Os projetos capitalistas intensificaram-se no território da Amazônia Tocantina a partir da década de 1970 com a política desenvolvimentista de integração da Amazônia ao capital nacional e internacional. O grande potencial energético e mineral foi o foco de atenção para a implantação de grandes projetos na Amazônia. Essa iniciativa provocou um novo padrão de desenvolvimento baseado na ocupação territorial, com impactos ambientais e sociais de grandes proporções.

Dentre as atividades produtivas, da política de integração, destacamos a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, construída entre 1975-1985 sobre o rio Tocantins, no município de

Tucuruí; e o Complexo industrial de Alumínio Albrás/Alunorte (1985), localizado em Barcarena. Vale ressaltar que a Hidrelétrica foi erguida estrategicamente “para alimentar as grandes corporações do setor de alumínio no Pará e Maranhão com energia barata” (ALMEIDA, 2010, p. 293). Tais empreendimentos ao fortalecer a produção da riqueza numa lógica capitalista de exploração dos recursos naturais têm causado impactos socioambientais com implicações nos modos de vida e de trabalho da população desse território.

Pereira (2014), em estudos realizados sobre processo de transformação territorial e resistência, no contexto das comunidades ribeirinhas do município de Cametá, revela que a implantação da Hidrelétrica causou diversos impactos ambientais. A diminuição de fertilidade do solo, erosão e assoreamento dos rios afetaram as atividades produtivas, dentre outras, a redução do pescado que representava a base de subsistência dos ribeirinhos. Na tentativa de enfrentar essa problemática, os ribeirinhos começam a “migrar para a cidade da região ou para fora do baixo Tocantins; utilizam cada vez mais as reservas de madeiras comerciais que ainda existiam nas ilhas; investem mais nas plantações de açaí para comercialização” (PEREIRA, 2014, p. 108).

As transformações impostas às populações atingidas por esse empreendimento que se configurou em outra dinâmica de vida e trabalho não foram aceitas de modo pacífico. Inicia-se um “amplo movimento de resistência, através de novas formas de organização social e lutas sociais” (PEREIRA, 2014, p. 108) se consolidou. Portanto, esse contexto impulsiona o surgimento dos Movimentos Sociais da Amazônia Tocantina pela resistência diante do agravamento dos problemas sociais, ambientais, econômicos e políticos. Pereira (2014) considera que a década de 1980 é o marco dos Movimentos Sociais nesse território.

Aliado a essa matriz produtiva destacamos o agronegócio, o qual tem se expressado com mais intensidade na Amazônia a partir da década de 1990, em função da crise econômica e fiscal (1980-1990). O governo brasileiro lança a política de liberação de exportações *decommodities* como estratégia para o avanço da economia, logo se avança no modelo agrícola exportador com base na monocultura. Em consequência do uso capitalizado da terra, as contradições se apresentam dentre outros fatores, pela concentração de terra, exclusão social, impactos ambientais e violência no campo.

No estado do Pará, esse modelo agrícola tem se desenvolvido por meio da produção da soja, do dendê e da pecuária extensiva. Tais projetos produtivos expressam a mercantilização da natureza alinhados às políticas do Estado. Sobre isso, Miranda e Silva (2016) destacam que:

Esses eixos estão relacionados à política governamental, a exemplo do dendê e do estímulo a produção do biodiesel. A soja se encontra alinhada aos biocombustíveis e ao setor de alimentos e de ração, sobretudo estes dois últimos, recebendo diversos investimentos estatais, via Banco da Amazônia (BASA), ou com a construção de infraestruturas. E por fim, a pecuária que conforma um papel importante para a territorialização de empresas atreladas ao setor e se encontram cada vez mais vinculada às políticas de estímulo a internacionalização de empresas brasileiras, contribuindo para o aumento da concentração fundiária e agudizando os conflitos relacionados à luta pela terra, nos quais estão envolvidos diversos movimentos socioterritoriais no estado do Pará (MIRANDA; SILVA, 2016, p. 1).

Sob a mediação do Estado, via concessões de créditos, essas atividades produtivas se intensificam e se expandem em terras paraenses consideradas apropriadas para tal. O estímulo e favorecimento às empresas nacionais e estrangeiras produtoras, beneficiadoras e comercializadoras dessas *commodities* em detrimento dos direitos humanos, expressa a grande contradição do Estado. À medida que o capital se amplia, por meio da capitalização das terras, os danos ambientais, sociais, econômicos e culturais se impõem sobre a população que reproduz sua existência na relação com a terra. Em contraposição, o processo de resistência mobiliza diversos sujeitos coletivos, na tentativa de impedir o avanço desordenado do capital no campo.

Na particularidade da Amazônia Tocantina, o agronegócio tem se expandido pelo cultivo do dendê para produção do biodiesel, com maior predominância nos municípios de Acará, Moju e Tailândia (SOUZA, 2010). Para assegurar a lógica produtiva para o mercado externo, as empresas agroindustriais, como Biopalma (Vale) e Agropalma, têm se apropriado de grandes extensões de terras, já demarcadas, para a expansão dessa monocultura. Em reação a expropriação do território emergem acentuados conflitos, a exemplo, do caso da comunidade Quilombola do Alto Acará que há anos vem tentando combater, via ação jurídica, o uso indevido do território. Vale destacar que os impactos não afetam somente a dimensão territorial, mas também a adesão dos pequenos agricultores para o cultivo do dendê e, dessa forma, as atividades tradicionais, de garantia da existência, são substituídas ao gerar outros problemas sociais (TERRA DE DIREITOS, 2015).

Embora os projetos capitalistas venham se expandindo, a Amazônia Tocantina apropriando-se desse território numa relação conflituosa entre os modos de vida existente, a resistência manifesta-se nos modos de produção camponesa no cultivo da diversidade de culturas que envolvem o extrativismo vegetal (coleta de frutos, semente e madeira), pesca artesanal, criação de animais, extrativismo animal (caça) e atividades agrícolas.

Estudos realizados por Reis (2015, p. 113), sobre a Amazônia Tocantina, apontam as atividades de produção camponesa desenvolvidas em pequenas e médias propriedades com uso de tecnologias simples e com uma diversificação de produtos agroextrativistas. Essas atividades, além de manter a existência, geram renda para as famílias que habitam o território.

Os principais produtos agrícolas produzidos pelos camponeses são: pimenta-do-reino, açaí (e palmito), lavoura branca (arroz, milho, feijão, mandioca), farinhas, hortaliças, cacau (nativo), laranja, banana, essências florestais e seringa. Tem-se também a produção de hortigranjeiros (couve, coentro, alface, cheiro verde, maxixe) e apicultura (mel). Outras atividades econômicas são desempenhadas no território, como extrativismo de madeira em tora e lenha, andiroba e copaíba; pesca artesanal: peixe e camarão; e criação de suínos e aves (REIS, 2015, p. 113).

O mesmo autor destaca que além dessas atividades que imprime uma lógica produtiva na relação com a natureza e como forma de resistência ao uso expropriador do território, os produtos florestais são utilizados como matéria prima para confecção de instrumentos de trabalho, tanto para coleta de sementes como para a pesca artesanal, bem como na produção de variedades de artesanatos. Essas atividades tradicionais que configuram o território da Amazônia Tocantina possuem “potencial econômico para frear o desmatamento das florestas” (REIS, 2014, p. 114).

Ademais, a resistência ao modelo predador, expropriador e concentrador que imprime a lógica desenvolvimentista e mercadológica nesse território não se limita no campo produtivo da agricultura camponesa, amplia-se para os territórios organizativos. À medida que os impactos ameaçam e desestruturam os modos de vida e de trabalho, os sujeitos se organizam para seu enfrentamento. A trajetória histórica de resistência desse território registra a presença de vários sujeitos coletivos nas mediações de conflitos e interesses de classe, como segmentos da Igreja Católica, partidos políticos, STTR, associações e cooperativas.

Na história recente da Amazônia Tocantina, o processo de resistência tem se fortalecido e se ampliado com uma diversidade de coletivos organizados. Em nossa pesquisa de campo, por meio da análise documental, localizamos trabalhos realizados por estudantes da LEDOC, da turma pesquisada, os quais registraram alguns coletivos existentes no território. Ao sistematizar esses dados identificamos que essas entidades constroem no cotidiano, formas de resistência às contradições impostas pela expansão do capital, nos territórios rurais, à medida que fomentam ações alternativas, que beneficiam as populações existentes nesses contextos, desprovidas de políticas públicas de habitação, saúde, trabalho e renda.

A seguir, sintetizamos algumas delas, como sindicatos, associações, cooperativas, pastorais e organizações não governamentais destacando suas principais finalidades, conforme demonstram os quadros a abaixo.

Quadro 2 - Sindicatos localizadas no território da Amazônia Tocantina

ENTIDADE	NATUREZA	RAMIFICAÇÕES	ASSOCIADOS
Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Município de Cametá - STTR	Entidade sindical, que desenvolve atividades de luta em defesa dos direitos sociais dos trabalhadores rurais do município de Cametá.	Associações das Ilhas, Cooperativa Agrícola Resistência de Cametá – CART e Casa Familiar Rural de Cametá – CFR/Cametá.	900
Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará – SINTEPP/Sub Sede Cametá	Entidade sindical, que desenvolve atividades de luta em defesa dos direitos sociais dos trabalhadores em educação pública.	Coordenações municipais de Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Baião, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará.	700 (servidores municipais, estaduais e aposentados)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

Ambos os sindicatos, conforme registra o quadro 2, organizam suas lutas e resistências em defesa da classe trabalhadora de diferentes categorias. No caso do STTR de Cametá, as atividades são voltadas aos interesses dos trabalhadores/as da agricultura, em articulação com outros municípios que compõem o território da Amazônia Tocantina, com ramificações que consistem em outras organizações de interesses comuns. Essa entidade é agregada às demais organizações sindicais, como a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Pará – FETRAGRI, Central Única dos Trabalhadores – CUT/PA e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. A relação entre essas entidades permite o fortalecimento e ampliação das lutas a título local, estadual e nacional.

O STTR concentra suas ações em torno das lutas mais gerais da classe trabalhadora, além das pautas mais localizadas no contexto do território em que está situado, como: mobilização e formação da juventude do campo para o engajamento sindical; lutas populares, a fim de mediar o acesso aos créditos dos agricultores/as familiares junto às agências de

financiamentos e organização e fortalecimento da feira da agricultura familiar, como forma de comercialização e valorização da diversidade de produtos agrícolas.

Já o SINTEPP representa a categoria dos profissionais da educação pública, cuja missão é organizar os trabalhadores/as em defesa da educação pública. Com sede localizada em Cametá, suas ramificações ampliam-se por meio de coordenações municipais nos demais municípios que compõem o território da Amazônia Tocantina, conforme especificado no quadro.

Esse sindicato integra a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e tem como objetivo lutar por educação de qualidade, pautando suas ações na valorização profissional, acompanhamento de estudante, formação de professores e estrutura, além de aderir à luta por outras pautas sociais. Como resultado de suas lutas, citamos como exemplo a conquista do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração aos profissionais da educação pública de Cametá.

Quadro 3 - Associações localizadas no território da Amazônia Tocantina

ENTIDADE	OBJETIVO	PÚBLICO ATENDIDO	ASSOCIADOS
Associação de Preservação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável de Ilha Cacoal - APADIC	Exportar de açaí, lutar pelo seguro defeso e benefícios do INSS (auxílio-doença, auxílio por morte, auxílio maternidade e outros).	Pescadores	4.800 sócios
Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Município de Cametá - APAMUC	Integrar os pescadores, organizar cursinho popular, preservar de espécies em tanques na localidade de Guajará (curimatã, tambaqui, pirarucu) e estuda-se a possibilidade da criação de peixe mapará.	Pescadores	3.500 sócios ativos, inscritos no Ministério da Pesca e da Agricultura desde 2013 e, atualmente, mais 1.500 que ainda não foram inclusos no sistema
Associação Agroextrativista dos Moradores do Ajó - AMA	Beneficiar frutas regionais, cultivar plantas, produzir de viveiros para comercialização e renda.	Pastoral da criança, gestante, família para doação comercialização do mel	26 sócios ativos (13 mulheres e 3 homens atuam mais diretamente)
Associação dos Pescadores Artesanais, Aquicultores e Trabalhadores Extrativistas da Pacuí - APAATEP	Organizar os pescadores artesanais, agricultores e trabalhadores extrativistas da Ilha de Pacuí, para viabilizar soluções para seus problemas econômicos, sociais, financeiros e organizativos.	Pescadores, aquicultores, extrativistas e assentados, projetos de assentamento.	220 sócios

Fonte: pesquisa de campo, 2018

As associações localizadas no contexto da Amazônia Tocantina, conforme apresenta o quadro 3, expressam-se como formas alternativas de existência e resistência das populações ribeirinhas, extrativistas, assentados e pescadores que habitam o território e buscam viver diante das contradições sociais e econômicas impostas pelos grandes empreendimentos lá implantados.

Embora cada associação tenha sua especificidade, no tocante à natureza para qual foi criada, suas ações voltam-se para o atendimento à população desse território, por meio de diferentes estratégias que implicam na melhoria das condições de vida e trabalho da população atendida. As ações desenvolvidas por essas associações conferem o potencial e a capacidade de criar possibilidades de produzir sob uma lógica equilibrada com a natureza, fomentar ações educativas e atuar na mediação de assistência aos associados. A seguir, destacamos, sinteticamente, as ações e projetos que cada uma desenvolve, de acordo com seus objetivos.

APADIC – Suas ações, inicialmente, foram voltadas para preservação e exportação de açaí e depois se acrescentou a pesca. Desenvolveram projetos de incentivo a produção do açaí, a piscicultura (tanque, rede e escavado) sob apoio financeiro do Plano Safra¹⁰, porém atualmente está com as atividades paralisadas, em função da inadimplência do município de Cametá. Não conta com a participação de educadores em ações educativas. Tem a participação de advogado e contador para auxílio técnico nos projetos.

APAMUC – Centra suas ações em torno das atividades de preservação de espécies de peixes em tanques e na mediação de atividades educativas populares, a exemplo do cursinho popular, ofertado aos pescadores e seus filhos/as desde o ano de 2009 em horário compatível com as condições de trabalho (à noite durante a semana e aos sábados e domingos, pela manhã). Para a realização de tais ações tem apoio de agrônomo e colaboração de professores da UFPA/Cametá. Desenvolve-se outros projetos em parcerias com universidades: UFPA (FECAMPO), Universidade do Estado do Pará – UEPA e Escola Tecnológica.

AMA – Ações voltadas para atendimento às mulheres, no beneficiamento, produção e comercialização de produtos. A realização de feiras e festival do açaí também são atividades realizadas pela associação, esta desenvolve suas ações objetivando a geração de renda e a permanência das famílias no campo. Conta com apoio de educadores da UFPA, por meio de

¹⁰O Plano Safra é um conjunto de ações para o fortalecimento da agricultura familiar, que envolve segurança jurídica da terra, com titulação e regularização fundiária; seguro da produção; ações para o Semiárido; Assistência Técnica e Extensão Rural; entre outros (<http://www.mda.gov.br/sitemda/plano-safra-da-agricultura-familiar-20172020>).

projetos institucionais, participa do Programa de Aquisição de Alimentos, fornecendo produtos para comercialização de lanches no Instituto Federal do Pará.

APAATEP – Desenvolve ações voltadas a projetos de habitação em parceria com o INCRA, participa do Programa das Nações Unidas Brasileiras – PNUB e programa de apoio ao agroextrativismo e aos povos e comunidades tradicionais. No desenvolvimento de tais programas, houve atividades formativas como a capacitação de manejo de açaí, envolvendo as etapas de beneficiamento e a formação sobre apicultura com a finalidade de produção do mel, assim como na área de piscicultura.

Quadro 4 - Pastorais localizadas no território da Amazônia Tocantina

ENTIDADE	OBJETIVO	PÚBLICO ATENDIDO
Pastoral da Criança	Desenvolver ações básicas de saúde, educação, cidadania e nutrição, defesa da vida.	Crianças de 0-6 anos, gestantes e famílias das comunidades ribeirinhas, das estradas e da cidade.
Paróquia São José das Ilhas	Evangelizar, realizar encontros, formações, santas missões populares intercomunitários.	As Ilhas do município de Cametá: Área São Pedro com 14 C.C e 1 grupo; Área Tio Nó com 17 C.C e Área Padre Favacho com 15 C.C e 3 grupos
Pastoral da juventude	Evangelizar e buscar participação dos jovens, tirar dos caminhos da violência e das mazelas sociais. Lutar pelos direitos da juventude.	Juventude em nível diocesano, ilhas, estradas e bairros da cidade.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

As entidades religiosas identificadas no quadro 4, estão associadas à Igreja Católica. Atuam com trabalhos religiosos e sociais no atendimento às famílias da cidade e do campo, com ações específicas destinadas à infância, à juventude e aos adultos. São entidades que não possuem fins lucrativos e nem financiamento, contam apenas com o apoio de parceiros políticos, de instituições públicas e financeiras, do comércio local e da própria comunidade. Existe a presença de educadores, mas sem vínculo profissional, apenas desenvolvem trabalhos voluntários, em diferentes atividades promovidas pela paróquia.

No caso da paróquia São José das Ilhas, o apoio é realizado por meio de doações de dízimos e produtos como o açaí que é comercializado e revestido em recursos para a igreja. As ações realizadas são voltadas para a realização de encontros, formações, missões religiosas e populares com as comunidades das ilhas.

A Pastoral da Criança, com as parcerias do Ministério da Saúde e instituições financeiras (bancos) que acreditam no trabalho, conseguem atender as famílias, dando assistência às mulheres gestantes e crianças, por meio de orientações e ações básicas de saúde, educação, cidadania e nutrição. As ações ocorrem por meio de visitas na residências das famílias cadastradas, uma vez ao mês, e reunião para celebrações da vida. Desenvolve também o projeto, brinquedos e brincadeiras, com a intenção de resgatar a cultura do brincar.

Em relação a Pastoral da Juventude, as ações concentram-se em mobilizar a juventude para formação e reflexão sobre pautas religiosas, políticas e sociais. Além da dimensão religiosa, o reconhecimento da necessidade de lutar pelos direitos da juventude do campo se configura como preocupação das lideranças que estão à frente da Pastoral. Os temas sobre drogas, projetos de vida, juventude e família orientam encontros de formações realizados para a juventude, além de outras atividades educativas como, missões e marchas da juventude que envolve participações e interações com outros jovens.

Quadro 5 - Cooperativas localizadas no território da Amazônia Tocantina

ENTIDADE	OBJETIVO	PÚBLICO ATENDIDO
Cooperativa Autogestora de Empreendimentos de Cametá – COOPAC	Desenvolver função comercial (empreendedorismo), haja vista a Colônia ser uma entidade sem fins lucrativos. Os empreendimentos de maior destaque foram: o gelo, o palmito e o alevino.	47 cooperados
Cooperativa Agroextrativista Resistência do Tocantins - CART	Buscar alternativas acessíveis, mercados e políticas públicas em prol dos cooperados; atuar na orientação, organização e beneficiamento de produtos coletados; buscar parcerias e projeto que possam fortalecer os cooperados.	120 cooperados (Pescadores, agricultores e extrativistas das Comunidades rurais e agroextrativistas do território da Amazônia Tocantina)
Cooperativa Agroindustrial e extrativista das mulheres do Município de Cametá – COOPMUC	Ajudar na rentabilidade das sócias, proporcionando melhorias na qualidade de vida das famílias cooperadas; promover ações para a preservação e conservação dos recursos naturais; promover ações para garantir a geração de renda e acesso ao mercado de forma justa e solidária.	Mulheres cooperadas
Colônia de Pescadores (as) Z16	Defender seus direitos e promover a cidadania através das lutas desses pescadores (as); parceria com a UFPA, Campus de Cametá com o cursinho pré-vestibular para os filhos dos pescadores (as).	Os pescadores e os seus dependentes e pessoas que pedem ajuda para essa instituição

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

Conforme apresenta o quadro 5, as cooperativas também se constituem em formas organizativas dos trabalhadores/as, que a partir de suas necessidades, lutam pela garantia de seus direitos, criam alternativas econômicas de geração de renda para melhorar a qualidade de vida de mulheres e homens pescadores, agricultores, extrativistas, da Amazônia Tocantina. A finalidade de cada uma delas diz respeito à sua natureza, portanto, suas ações se diversificam e se diferenciam. A seguir, detalhamos a especificidade de cada uma.

COOPAC – Teve sua origem a partir da Colônia Z16 de Cametá por conta da necessidade de desenvolver parte do empreendedorismo que a Colônia não conseguia realizar. Atua na fabricação e comercialização de gelo, laboratório de alevinagem, fábrica de beneficiamento e comercialização de Palmito, porém o único que está em funcionamento sob a direção da cooperativa é a fábrica de gelo que atende os pescadores das ilhas, marreteiro, mercado municipal, bares e sedes de Cametá, bem como, municípios vizinhos.

Atualmente, não há nenhum projeto sendo desenvolvido, além da produção e comercialização do gelo. Não possui financiamento, conta com apoio de parceiros, como a própria Colônia Z 16 (de onde se originou) e de empresas, com prestação de serviços, auxiliando na manutenção de máquinas. Não existe a presença de educadores com ações educativas sistemáticas, apenas de apoios pontuais de engenheiros técnicos e químicos.

CART – Atua na orientação, organização e beneficiamento de produtos coletados, e também buscam parcerias e projetos que possam fortalecer os cooperados. Não possui financiamento externo, funciona em parcerias com a Natura, APADIC, STTR, APAMUC e UFPA. A presença de educadores é pontual, apenas em momentos formativos realizados pela cooperativa, como: formação para cadastro rural, segurança no trabalho, manipulação de alimento e conservação de recursos naturais. Apesar das dificuldades de mercados para atender as necessidades produtivas dos cooperados, a cooperativa comercializa alguns produtos, considerados esquecidos do mercado, como o murumurú, ocuúba e andiroba.

COOPMUC – Concentra suas atividades na produção de polpas, doces, geleias, licores de frutas nativas, artesanato, hortaliças, fitoterápicos, biscoitos, bolos e pães. Tais produtos são comercializados no mercado local e regional de diferentes formas: comercialização em loja da cooperativa; fornecimento para instituições públicas de Cametá (obras sociais e escolas); fornecimentos para mercados varejistas (lanchonetes, hotéis, pousadas e restaurantes do Município) e oferta de produtos para circulação na rede de economia solidária da Amazônia Tocantina. A cooperativa dispõe de agroindústria para beneficiamento desses produtos e tem parcerias com outras entidades, como exemplo a CART. Promove a suas cooperadas, atividades educativas que envolvem capacitação e formação em agroindústria, comercialização, artesanato e autogestão de Empreendimentos Econômicos Solidários.

Quadro 6 - Colônia de Pescadores localizada no território da Amazônia Tocantina

ENTIDADE	OBJETIVO	PÚBLICO ATENDIDO
Colônia de Pescadores (as) Z16	Defender seus direitos e promover a cidadania através das lutas desses pescadores (as); tem parceria com a UFPA, Campus de Cametá com o cursinho pré-vestibular para os filhos dos pescadores (as).	Os pescadores e os seus dependentes e pessoas que pedem ajuda para essa instituição

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

Colônia de Pescadores (as) Z16 conforme expressa no quadro 6, direciona seus objetivos ao atendimento de pescadores. Ao mobilizar os trabalhadores, tem se constituído em instrumento de representação social e política na defesa dos direitos dos pescadores, como o acordo de pesca, que envolve formas de controle do uso dos recursos naturais. Atua na capacitação de recursos de instituições nacionais e internacionais para os pescadores, além de mediar processos formativos aos filhos/as dos pescadores, por meio de cursinho popular, em parcerias com a UFPA.

Os estudos de Martins (2011) desenvolvido sobre a Colônia revelou que a mesma foi instituída pelo Estado em 1923, estabelecendo-se como uma instância de relação patronal, não havia autonomia, as decisões dependiam de instâncias superiores, portanto, esta deveria se enquadrar ao modelo de outras instituições de âmbito nacional e estadual. Somente a partir da década de 1970, e início dos anos de 1980, com a efervescência dos movimentos sociais, em todo Brasil, é que os pescadores se organizaram enquanto movimento articulado para atuar, efetivamente, na realidade a qual eles estavam inseridos.

Por meio de mobilização política, social e jurídica os pescadores conquistam o direito de coordenar a Colônia, por isso ela deixa de ser subordinada às elites locais e passa a representar, de fato, os interesses dos pescadores. Conforme Martins (2011, p.50), isso "demonstra que sua participação na discussão social pode contribuir para colaborar com outros movimentos, no sentido de lutar pela materialização dos direitos sociais dos trabalhadores", além de ratificar atitudes concretas acerca da captação de recursos e da mediação de ações educativas.

Quadro 7 – Organizações Não Governamentais localizadas no território da Amazônia Tocantina

ENTIDADE	OBJETIVO	PÚBLICO ATENDIDO
ONG HarenAlde-Prelazia de Cametá	Promover os direitos humanos, a solidariedade, a justiça social, a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento sustentável, com a paz, com a promoção cultural e com a educação, como fator chave para o desenvolvimento das pessoas.	125 famílias responsáveis pelas crianças apadrinhadas - Projeto Estrela (Apadrinhamento de crianças carentes). É realizada a captação de padrinhos e os recursos são repassados às famílias através de cestas básicas ou outras necessidades mais urgentes.
Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia - Imazon Cultural	Promover o desenvolvimento sustentável na Amazônia por meio de estudos e apoio a formulação de políticas públicas; disseminação ampla de informação e formação profissional.	As famílias
Associação Paraense de Apoio a Comunidade Carentes – APACC	Fortalecer a agricultura familiar com enfoque na agroecologia; trabalhar em redes, com várias organizações; estimular o uso de produtos familiares e produtos naturais e não usar agrotóxico	Agricultores e agricultoras familiares, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas e grupos de mulheres

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

De acordo com as informações do quadro 7, percebemos que as organizações citadas expressam objetivos de natureza distintas, mas apresentam em comum uma demanda a ser atendida, afinal a realidade desses cidadãos é violada pela ausência de políticas públicas capazes de atender seus reais anseios. A primeira ONG HarenAlde-Prelazia, de Cametá, apresenta preocupação sobre a dignidade da pessoa, embora demonstre em uma de suas ações um caráter mais assistencialista, no atendimento pontual às famílias carentes atendidas por essa entidade.

Em relação à Imazon Cultural, a preocupação concentra-se em pautas mais amplas que envolvem projeto de desenvolvimento para a Amazônia numa perspectiva sustentável, por meio de estratégias formativas de capacitação profissional às famílias atendidas.

A APACC direciona seu atendimento para os diversos sujeitos que habitam o território da Amazônia Tocantina: agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas e grupos de mulheres. Suas ações são voltadas ao fortalecimento da agricultura familiar, a

produção de alimentos saudáveis, sem o uso de agrotóxicos, incentivando as famílias na produção de produtos naturais. Utiliza também estratégias de trabalhos em rede, com a participação de várias organizações.

Como vimos, essas organizações atuam na mediação de ações, por meio de diferentes estratégias que atendam às necessidades sociais e econômicas da diversidade de sujeitos que habitam nesse território. Elas buscam, de certa forma, suprir a carência de políticas públicas para a população menos favorecida, ações que o Estado negligência, ao se fazer ausente na garantia dos direitos básicos.

Notamos também que a maioria delas centraliza sua atuação no aspecto da produção da vida material, pois o papel social das organizações populares, como agente mobilizador da sociedade civil, na busca de alternativas de superação da realidade social é pouco mencionado.

Todavia, tais organizações expressam a carência e a necessidade de professores com práticas educativas capazes de provocar a reflexão sobre o papel social e político das organizações no fortalecimento da luta e resistência pela repolitização do Estado. Com a finalidade de garantir políticas públicas que atendam todas as dimensões da vida humana, saúde, moradia, trabalho, lazer, produção e educação.

Foi diante do contexto contraditório, com suas marcas de dominação, expropriação, disputa e resistência que a Educação do Campo se insere como possibilidade de autonomia dos territórios, no sentido de contribuir com a superação da condição subalterna dos camponeses ao capital. Para Fernandes (2006), a educação enquanto política social tem caráter econômico porque é capaz de promover políticas de desenvolvimento. Sendo assim, é necessária uma política educacional voltada ao desenvolvimento do território camponês, “que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários” (FERNANDES, 2006, p. 30).

Nessa direção, emerge o Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina (FECAF) como protagonista de políticas públicas de Educação do Campo no território da Amazônia Tocantina, que aliado a outros movimentos sociais contribuíram para implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A força política do FECAF, em articulação com a UFPA, foi determinante para a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no campus de Cametá, como estratégia para qualificar profissionais, para atuação docente em escolas do campo, gestão escolar e gestão em espaços educativos populares, comprometidos político e socialmente com a transformação desse território.

Nesse sentido, a formação via LEDOC está intrinsecamente relacionada às questões econômicas, políticas, sociais e culturais que envolvem as condições concretas de reprodução da vida, no território da Amazônia Tocantina. No item a seguir, destacamos o protagonismo dos movimentos sociais na consolidação da LEDOC em Cametá, com destaque para o FECAF, como agente articulador e propositivo de políticas públicas de formação de Educadores do Campo.

4.2 A LEDOC como demanda dos movimentos sociais do campo da Amazônia Tocantina, o ingresso da turma 2014 e a reconfiguração do projeto pedagógico do curso

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia Tocantina é fruto de um processo histórico de luta e construção coletiva da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Tocantins, com o Fórum Paraense de Educação do Campo - FPEC, em consonância ao Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - FECAF. Esses Fóruns agregam vários agentes sociais, públicos, individuais e coletivos que somam força na luta por políticas públicas de Educação do Campo no Pará e, em especial, na Amazônia Tocantina (PPC, 2017).

Essa articulação mais recente resulta de experiências educativas de Educação do Campo realizadas no território, impulsionando ações, cujo desdobramento resultou em políticas públicas de formação de educadores. Como marco inicial desse processo, destacamos as experiências desenvolvidas com educadores de turmas multisseriadas realizadas pelo GEPERUAZ, sob a mediação da Secretaria de Educação de Cametá, na gestão municipal do Partido dos Trabalhadores - PT (2001-2004).

O relato da professora da LEDOC que esteve na origem desse processo, narra aspectos dessa construção histórica da Educação do Campo nesse território, na relação com o GEPERUAZ.

Procuramos o coordenador do grupo, nos apresentamos, colocamos qual era o trabalho que a gente desenvolvia. Nossa curiosidade era saber qual o trabalho que ele pretendia fazer, se dava pra contribuir conosco e de que forma ele poderia nos inserir naquela agenda de estudo e pesquisa sobre as escolas multisseriadas do GEPERUAZ. Foi assim que começou o relacionamento amoroso entre GEPERUAZ e Cametá e depois foi se estendendo a outros setores, envolvendo toda rede da educação infantil ao fundamental. Fizemos vários encontros sobre essa questão para poder, de fato, compreender essa situação e tentar dar respostas aos professores. Eu lembro até hoje de depoimentos de professores que diziam que tinham 25 anos de trabalho na educação multisseriada, nas áreas rurais e nunca tinham

feito nenhum curso de formação. O primeiro curso deles foi com o GEPERUAZ. Eles fizeram todo um levantamento, com apoio da Secretaria de Educação e fizemos grandes encontros lotados de professores das classes multisseriadas (Docente, Cecília Lima).

Conforme o relato, a história da Educação do Campo no contexto da Amazônia Tocantina emerge das contradições educacionais a partir da carência de formação continuada aos educadores das escolas rurais. As necessidades históricas da população que habita os territórios rurais registram a omissão do Estado para com esses sujeitos. E diante dessa realidade, proveniente da ausência de grupos de estudos e pesquisas, de educadores comprometidos com essa realidade, é que o GEPERUAZ se constitui como uma alternativa na construção de estratégias de formação continuada.

A partir da breve narrativa, desta professora, podemos perceber que a Educação do Campo na Amazônia Tocantina antecede a implantação da LEDOC. Vários acontecimentos registram a história da Educação do Campo nesse território, dentre eles, destacamos: experiências educativas acumuladas por educadores, motivadas por uma gestão pública comprometida com a realidade educacional do meio rural, naquele momento histórico; além da ampliação do debate no interior da Universidade; bem como a formação de grupos de estudos e pesquisas sobre educação do campo e a consolidação de um conjunto de coletivos em defesa dessa educação. Em face disso, elucidaremos outro estrato da entrevista da docente, que afirma essas colocações.

A nossa discussão sobre a Educação do Campo não nasce com a Licenciatura em Educação do Campo, nasce com as experiências das escolas multisseriadas, depois com a experiência da gestão da Secretaria de Educação de Cametá e se aprofundam com a experiência enquanto docente substituta do Campus de Cametá. E aí a gente começa todo um trabalho a partir do curso de pedagogia, dentro do campus de Cametá. Nós traçamos um movimento ali dentro, com os estudantes, com as lideranças, com os movimentos sociais, com vários grupos. Nosso grupo se consolidou e fez surgir o primeiro grupo de estudos e pesquisa da Região Tocantina que foi o GEPECART¹¹, depois surgiu o Fórum de Educação do Campo, que não tinha o nome que tem hoje (Docente, Cecília Lima).

O depoimento revela como foram se ampliando as experiências, discussões, debates e os coletivos para consolidar a Educação do Campo no território. Isso expressa a importância da força coletiva na conquista de direitos que reconhecemos nos movimentos sociais, e, sobretudo, a capacidade que eles possuem na inversão de políticas verticalmente impostas a

¹¹ Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina

população do campo. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 360) ressalta que os movimentos sociais não podem ser vistos como destinatários de políticas, nem como reivindicadores de mais escolas e de mais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores” (ARROYO, 2012, p. 360).

A partir desse marco inicial da construção histórica da Educação do Campo, na Amazônia Tocantina, vários coletivos se organizam e unificam a luta em torno da realidade socioeducacional desse território. E, a materialização dessa unidade se configura com a instituição do Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – FECAF, antes denominado de FECART¹², o qual expressa uma força política de grande relevância na consolidação da política de formação de educadores do campo.

O FECAF, como sujeito coletivo protagonista em ações voltadas para afirmação do direito a educação do campo, no território da Amazônia Tocantina, teve sua origem em dezembro de 2004, em decorrência do I Seminário de Educação do Campo da Região Tocantina, que se configurou em um evento ampliado envolvendo instituições públicas e movimentos sociais. Sua criação foi motivada pelas experiências educativas que vinham sendo desenvolvidas, por meio do Projeto Escola Caá-mutá – Escola Cidadã no município de Cametá (CARTA DE CRIAÇÃO DO FECAF, 2004).

Dada sua instituição, o Fórum se fortaleceu mediante a atuação do Programa EducAmazônia, desenvolvido entre 2005-2007, e do PRONERA em relação a integração de sujeitos do campo envolvidos nas atividades educativas de ambos os programas. Além desses marcos de referências, destaca-se também o II Seminário Meso-Regional de Educação e Desenvolvimento Sustentável do Campo e o I Seminário da Juventude do Campo realizado em Cametá, em 2007.

Tais eventos apontaram para o fortalecimento do FECAF, no que tange às pautas de ação coletiva de articulação entre instituições formadoras, movimentos sociais do campo e da cidade, bem como a construção de projetos pedagógicos para as escolas do campo. Aliado a esses eventos, o III Encontro de Educação do Campo da Região Tocantina, ocorrido em 2010, em Cametá expressou a força política e educacional que o Fórum vem acumulando em seu processo de mobilização e luta pela educação que se manifesta pela ampliação de entidades públicas e sociais.

Dentre os agentes sociais que compõem o FECAF, desde o processo inicial de sua constituição, destacamos a Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes

¹² Fórum de Educação do Campo da Região Tocantina

(APACC), Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira (PROBIO), Casa Familiar Rural (CFR-Cametá), Associação das asas Familiares Rurais do Estado do Pará (ARCAFAR), Projeto ATURIÁ, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs), Colônia dos Pescadores, Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará (FETAGRI), Fórum da Amazônia Oriental (FAOR), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), União do Movimento das Mulheres de Baião (UMMB), Associações de Remanescentes de Quilombolas – Tambaí-Açu – Mocajuba.

Diante dessa capacidade de reunir diferentes entidades e organizações na participação engajada na perspectiva de criar projetos, intervenções e alternativas, por meio de encontros, reuniões, debates, experiências e produção de conhecimento com as classes populares do campo surge o debater acerca da necessidade de construção de projeto pedagógico de escolas do campo.

Assumir esse compromisso na luta pela implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída em 2002, pelo CNE/CEB, o FECAF se expressa como identidade social, acadêmico/popular e pedagógico, que engajado no Movimento Paraense por uma Educação do Campo na Amazônia em parceria com FPEC pautam na agenda pública, a Educação do Campo como direito público a ser garantido pelo Estado (CARTA DE CRIAÇÃO DO FECAF, 2004).

Por sua significativa expressão na articulação política e na ampliação de sujeitos coletivos, o FECAF fortalece o debate e a luta na construção de políticas públicas de educação básica e superior do campo, no território da Amazônia Tocantina. A influência do FECAF na constituição de dois fóruns municipais revela sua força política em torno dessas pautas. O primeiro foi o Fórum Mocajubense de Educação do Campo (FORMEC), instituído, por meio da I Plenária do FECAF, realizada em Mocajuba/PA, nos dias 15 e 16 de abril de 2011; o outro, o Fórum Cametaense de Educação do Campo, criado durante I Conferência Municipal de Educação do Campo em Cametá/PA, realizada nos dias 27 e 28 de junho de 2012.

Ambos os eventos contaram com a participação de um conjunto de entidades, envolvendo instituições públicas, instituições não governamentais e movimentos sociais. Tais entidades ao assumirem a criação dos referidos Fóruns comprometeram-se em movimentá-los, articulando pautas e agendas voltadas ao fortalecimento da Educação do Campo a nível local, regional, estadual e nacional, sintonizadas com o FECAF, FPEC e FONEC.

Com os referidos fóruns municipais instituídos, estes iniciam seu protagonismo, por meio de eventos, com ampla participação das organizações populares, movimentos sociais, instituições públicas educacionais e jurídicas para discutir, refletir sobre as experiências locais, encaminhar propostas de ações que pudessem (possam) ser revestidas em políticas públicas educacionais. A título de exemplo, citamos a II Plenária do FORMEC, realizada em abril de 2017, em Mocajuba, organizado pelos estudantes da LEDOC, especialmente os do polo de Mocajuba.

O evento constituiu-se em espaço reflexão das questões locais articuladas com debate mais amplo sobre as questões educacionais que envolvem os territórios rurais, ou seja, foi um momento preparatório para o IV Seminário do FECAF. Estiveram presentes na plenária, representantes do FPEC, UFPA, FECAF, Ministério Público Estadual, Secretarias Municipais (Coordenação de educação do campo e agricultura), Conselho Municipal de Educação, STTR de Mocajuba, lideranças quilombolas, estudantes da LEDOC e educadores e estudantes das escolas rurais.

Realizamos, neste evento, a observação participante, momento em que identificamos as preocupações que os diversos sujeitos, individuais e coletivos, problematizavam em suas falas, dentre tantas outras destacamos: aproximação dos movimentos sociais com as escolas, materialização da escola do campo, por meio de currículo que dialogue com as questões sociais e culturais de seus sujeitos e concurso público para educadores do campo. Outro elemento importante inserido na pauta do evento foi a inclusão do componente curricular ‘Ciências Agrárias’ no currículo escolar do ensino fundamental, fato que tem oportunizado a inserção dos estudantes da LEDOC, nesse nível de ensino, como estagiários (Registro de Campo).

Nos dias 01 e 02 de dezembro de 2017, realizou-se o IV Seminário do FECAF e II Encontro da Juventude do Campo realizado, na Escola Municipal São José de Acapu, em Mocajuba com a temática “Educação do Campo e Agroecologia: os desafios para o Desenvolvimento Rural Sustentável do Território do Baixo Tocantins”.

O evento contou com a presença de 215 participantes, sendo eles: docentes da UFPA, estudantes da UFPA, UFRA, educadores da educação básica do município de Mocajuba e gestores públicos e demais entidades, UFPA Cametá, SEMED, STTR de Baião, STTR de Mocajuba, STTR de Cametá, STTR de Igarapé-Miri, STTR de Limoeiro do Ajuru, Associação Quilombola de Tambaí Açú, Associação Quilombola de Icatu, Comunidade quilombola de Caldeirão, Associação Terra da Liberdade, Quilombo Bracinho do Icatu, Associação de Remanescente de Quilombo de Igarapé Preto e Baixinha, Associação dos

Ribeirinhos de Cametá, Colônia de Pescadores Z 34, SINTEPP, Movimento de Mulheres, Malungo, ASPJIQ, Secretaria de Agricultura de Baião e Movimento Estudantil de Educação do Campo (CARTA DO IV SEMINÁRIO DO FECAF, 2017).

Em face desse conjunto de entidades, o FECAF se amplia, a partir da realização desses eventos, e expressa a sua relevância no contexto da Amazônia Tocantina como um movimento social, de força política mobilizadora e engajada, na luta por políticas públicas de educação do campo. As imagens abaixo ilustram o momento de realização desse evento.

Figura 2 - Mesa de abertura do IV Seminário do FECAF e II Encontro da Juventude do Campo



Fonte: SILVA, Maria Divanete. Pesquisa de Campo, 2017

Conforme a imagem 2, é perceptível observar a mesa de abertura do seminário. Visualiza-se não só a representação das instituições públicas, bem como as organizações sociais e sindicais. O representante do STTR de Cametá, com o microfone em mãos, parabeniza o evento e, na sequência, tem-se a representante da FECAMPO, da Juventude Rural, IFPA, prefeitura de Mocajuba, SINTEPP Regional, UFPA, seguidos pelo representante Quilombola da Região Tocantina e do Movimento Estudantil da Educação do Campo (MEEC), respectivamente.

As palavras iniciais da mesa de abertura do evento convergiam no sentido de reconhecer a importância do Seminário na construção da educação básica do campo e no

fortalecimento da LEDOC nesse território, além do protagonismo da juventude na luta e resistência pela educação, seguida das reflexões sobre as contradições no Brasil atual, e os processos de resistência, democracia e mobilização social no contexto da gestão do Presidente Michel Temer (Registro de campo).

Figura 3 - IV Seminário do FECAF e II Encontro da Juventude



Fonte: SILVA, Maria Divanete. Pesquisa de Campo, 2017

O texto-imagem 03 explicita a participação da diversidade de sujeitos, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores, educadores e estudantes que apostam na força coletiva como estratégia de transformação social. Durante os dois dias do evento, esses sujeitos construíram diálogos e reflexões, em meio a tensões e conflitos, ao pautar as políticas públicas de educação básica e superior do campo articulados ao debate da agroecologia, enquanto um movimento político, teórico e pedagógico.

A partir dos debates realizados, os participantes foram organizados em grupos de trabalho para definir as demandas a serem incluídas na pauta de ação do FECAF, dentre os itens pontuados pelos grupos, e posterior aprovação pela plenária do Seminário, foram prioridades na agenda: a luta pela garantia de direitos em todas as dimensões humanas e diversidades de sujeitos, pela retomada dos fóruns municipais existentes e pela criação de outros nos demais municípios que ainda não existem. Nesse momento, iniciou-se a articulação pela criação do fórum municipal de Baião (Registro de Campo).

O acúmulo de experiências de luta e mobilização em torno de temáticas educacionais e questões socioeconômicas do Campo assumidas ao longo da existência do FECAF foi determinante para a implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no território da Amazônia Tocantina. Foi a partir dos arranjos tecnológicos, produtivos, socioeducacionais e culturais advindos dessas experiências que a universidade se lançou por meio de uma proposta pedagógica de formação de educadores, cujo desafio se traduz na construção de uma sólida e teórica formação de educadores articulada com o ensino, pesquisa e extensão e militância (PPC, 2017).

A chamada pública das Instituições Federais de Ensino Superior para oferta de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ocorreu no ano de 2012, por meio do Edital nº 02/2012 (SESU/SETEC/SECADI/MEC). Acerca do atendimento desse edital, o Campus da UFPA/Cametá submeteu uma proposta pedagógica de formação superior ao MEC para qualificar profissionais com ênfase/habilitação em Ciências Agrárias e da Natureza, a fim de que esses atuassem, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ministrando o componente curricular de Ciências, e as disciplinas de Biologia e Química para o Ensino Médio.

A escolha de tal ênfase levou em consideração o contexto do território, a realidade do Baixo Tocantins, embora o edital do MEC apontasse preferência para a área de Ciências da Natureza e Matemática. Ademais, os profissionais desse curso também atuarão na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos em espaços sociais.

A articulação desse perfil profissional que abrange três campos de atuação, conforme explicitado acima, parte da compreensão de que a escola possa contribuir com a formação de jovens capazes de entender a complexidade que dinamiza o campo brasileiro.

Portanto, “é necessário formar educadores que atuarão ali e que sejam também capazes de entender criticamente esses processos e sobre eles intervir” (MOLINA, 2017, p. 595).

Desse modo, a formação de educadores do campo é transgressora quanto a visões escolarizadas fechadas, como adverte Arroyo (2010, p. 480) ao enfatizar que “a visão fechada do escolar tem levado a secularização e ignorância da dinâmica social, econômica, política e cultural mais ampla, com suas complexidades e tensões”.

Na perspectiva de promover a formação docente enraizada nas identidades dos sujeitos do campo, na tentativa de superar os *déficits* educacionais do território da Amazônia Tocantina, bem como, formar educadores que sejam capazes de compreender criticamente a realidade diante das tensões e contradições presentes no campo, a Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo incluiu os municípios de Cametá, Oeiras do Pará, Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru, e Igarapé-Miri para oferta do curso.

A seleção das turmas ocorreu por meio de Processo Seletivo Especial (PSE) realizado em 2013, 2014, 2015 e, recentemente, em 2018, totalizando 10 turmas com 400 vagas ofertadas. O funcionamento dessas se deu no formato intensivo e extensivo. No primeiro formato, o curso ocorre no período de janeiro/fevereiro e julho/agosto de cada ano letivo. O segundo, que envolveu turma de Baião, Cametá e Igarapé-Miri compreende os períodos de março a junho e setembro a dezembro.

A oferta do curso no formato extensivo tem apresentado vários desafios no que tange à materialização da formação em alternância. Durante a pesquisa de campo, e nas aulas por nós ministradas em uma dessas turmas, notou-se a insatisfação dos estudantes diante do ensino. Afinal, as aulas contínuas, ao longo de todo o semestre, e a dificuldade de deslocamento, por um longo período de tempo, até a sede do município para o Tempo Universidade, bem como o retorno diário para as atividades profissionais desenvolvidas pelos estudantes apontaram a fragilidade da prática ora desenvolvida.

Em face desta situação, grande parte dos estudantes não encontravam outra alternativa que não fosse desistir do curso. Era evidente nos depoimentos as angústias que muitos sentiam em ter que abandoná-lo, principalmente, porque compreendiam a importância do curso e tinham clareza que esse formato estava os excluindo de um direito duramente conquistado.

Diante disso, iniciou-se um diálogo longo e intenso entre os estudantes das turmas, mediado pela coordenação do campus UFPA/Cametá, coordenação da Faculdade de Educação do Campo - FECAMPO e alguns professores do curso na tentativa de uma possível alteração para o período intensivo.

Apesar da resistência de poucos estudantes pela alteração desse formato e após muitas tentativas de sensibilizar os que não eram favoráveis, posto que estes, ainda que minoritariamente, estavam respaldados legalmente pelo edital que regeu a seleção, chegou-se a um consenso: a mudança, ratificando a oferta do curso no período intensivo. Exceto a turma de Cametá (2016) que continuou a desenvolver as práticas educativas de modo extensivo.

Com base nessas dificuldades, o PPC (2017) destaca, no item acerca da justificativa para a oferta do curso, que não será ofertada vagas para período extensivo, tendo em vista a dificuldade de desenvolver a formação em alternância que se constitui um dos princípios fundantes do curso.

A pauta por formação docente de educadores do campo, como demanda local dos agentes coletivos, para os campos de atuação indicados e já mencionados nesta seção, está em consonância com a carência educacional nos níveis de ensino apresentados no item anterior.

No caso específico da gestão em espaço social, Cametá apresenta um campo fértil para atuação desses profissionais, tendo em vista a diversidade de organização, movimentos sociais e sindicais existentes nesse território que emergiram como estratégia de resistência diante das condições adversas provenientes do avanço desordenado do capitalismo no campo.

Assim sendo, contribuir com as organizações de interesse coletivo, que visam desenvolver empreendimentos solidários na perspectiva de potencializar a vida das famílias, fomentar debates sobre pautas que envolvam temas relacionados à educação, à produção, à soberania alimentar e tantos outros que estão implicados na forma de existir dos sujeitos do campo se constituem em desafios para os educadores do campo.

Neste cenário, as referidas provocações são assumidas por muitos estudantes da turma de 2014, uma vez que eles já ocupam espaços nas organizações sociais presentes não só no município de Cametá, bem como em outras esferas sociais. A seguir, apresentamos essa turma, explicitando o processo de ingresso no curso, às características identitárias e o pertencimento social.

4.2.1 Caracterização da turma pesquisada

A turma de 2014 constitui recorte de uma totalidade de sujeitos que adentraram no espaço da universidade como resultado de um intenso processo de lutas de movimentos sociais, sindicais, organizações e instituições públicas pela garantia do Direito à Educação Superior aos povos do campo e tradicionais, considerando suas especificidades. A heterogeneidade como marca expressiva dessa turma registra a diversidade de homens e mulheres que se juntam e dinamizam processos de aprendizagem a partir de seu modo de ser, de viver e de se organizar.

A forma de ingresso dos estudantes que compõe essa turma ocorreu pelo Edital nº 11 do Processo Seletivo Especial (PSE), de 2013, com oferta de 40 vagas, porém foi constituída por 39 estudantes. No processo de desenvolvimento do curso, registrou-se 2 desistências e o abandono injustificado de 4 estudantes. Atualmente, a turma é composta por 34 discentes, sendo que na ocasião da aplicação do questionário estavam presentes apenas 33, pois uma estudante se encontrava afastada por motivo de saúde, atestado pelo médico.

Ao ocupar o espaço da universidade, os estudantes se afirmam como sujeito de direitos por um lugar que lhes foi negado no seu processo histórico, mas que se torna realidade mediante intensas pressões e cobranças ao Estado, de políticas públicas de formação de educadores. Para Arroyo (2014, p. 2015), “a negação do direito a lugares de conhecimento

está relacionada à negação de lugares de existências, de seu conhecimento como humanos, como produtores de verdades, de conhecimentos”.

Em reação a esse processo de inexistência ao qual foram renegados, trabalhadores e trabalhadoras do campo, das águas e das florestas reexistem e lutam por esses espaços ao se reconhecerem como sujeitos de experiências, acumuladas ao longo de suas trajetórias educativas, e engajamento político nos territórios dos movimentos e das organizações sociais.

O processo de seleção da LEDOC que culminou no ingresso dessa turma foi desenvolvido em três etapas classificatórias e eliminatórias: Prova Objetiva de múltipla escolha envolvendo todas as áreas de conhecimento (Língua Portuguesa/Leitura, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Literatura); Redação em Língua Portuguesa e Entrevista Pessoal. Conforme o edital PSE nº 11/2013, o curso foi destinado a candidatos que atuam na área da educação (professor, gestor, diretor, coordenador pedagógico e outros) que não tivessem formação superior e para aqueles que vivem no campo e/ou pertencem à comunidade do campo.

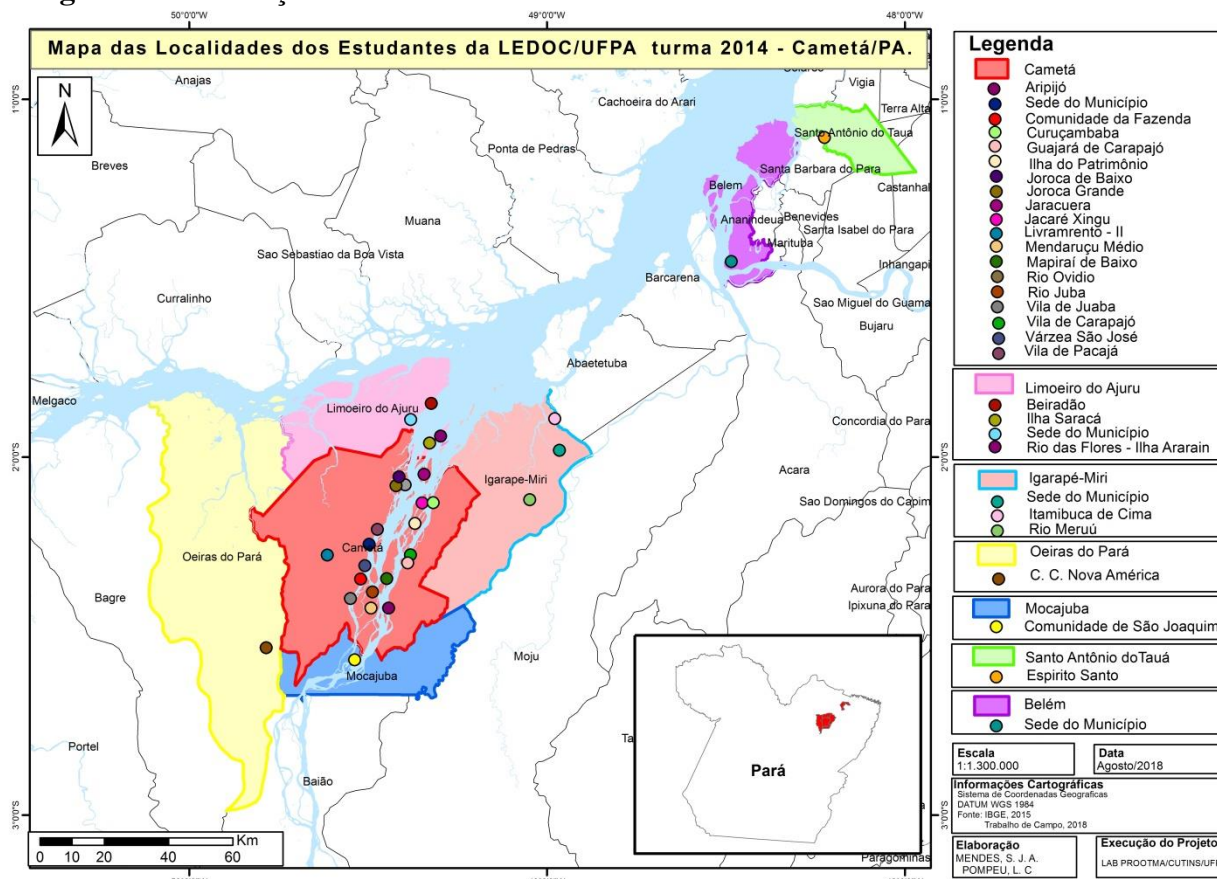
Na fase da entrevista foram exigidos: a Ficha de Entrevista, assinada pelo candidato, documento oficial de identidade, Histórico Escolar e Declaração de Pertencimento. Esse último com fins de comprovação de vínculo do estudante em relação a comunidades do campo (grupos organizados por ações e interesses coletivos) que realizam atividades ligadas à agricultura, extrativismo, pesca artesanal e outros; de educadores que atuam em escolas situadas nos espaços rurais ou em projetos sociais com ações educativas nas comunidades.

A referida forma de ingresso, estrategicamente, foi pensada para garantir o acesso da juventude camponesa e dos educadores do campo à Educação Superior. Estudiosos da Educação do Campo, como Molina e Hage (2016) têm refletido sobre os riscos de descaracterização do curso com o processo de expansão e institucionalização, caso não seja garantida forma diferenciada de ingresso. Para ambos, a resistência a esse risco tem se dado mediante articulação dos docentes que estão na linha de frente do curso, por meio de “intensos enfrentamentos administrativos e financeiros no interior das universidades para que se mantenham os Processos Seletivos Especiais, com notas de cortes diferenciadas” (MOLINA; HAGE, 2016, p. 809). Por isso, a importância do coletivo de educadores estarem vigilantes quanto as instituições para as disputas internas, assegurando um processo diferenciado no atendimento às demandas históricas por Ensino Superior.

Na especificidade da turma de 2014, percebe-se que os critérios de seleção foram determinantes para o ingresso dos estudantes das comunidades rurais. Isso fica evidente quando nos reportamos ao mapa (Figura 4) que apresenta as diversas localidades de residência

dos estudantes. Tal fato nos permite afirmar a importância de manter um processo seletivo específico que possa garantir o ingresso dos sujeitos do campo, a quem esse curso foi e é destinado.

Figura 4: Localização dos estudantes da turma 2014



Fonte: Pró-OTIMA-UFPA, Cametá - 2018.

Conforme demonstra o mapa (Figura 4) os estudantes da LEDOC são oriundos de municípios diversos (Cametá, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará, Mocajuba, Santo Antônio do Tauá e Belém¹³). As localidades em que eles residem estão situadas, em sua maioria, no município de Cametá e em menor número nos demais municípios. A sede dos municípios também é identificada como local de residência, com a presença reduzida de estudantes, pois esses espaços/cidades são considerados rurais pelas relações econômicas, políticas e culturais que se estabelecem com as comunidades do entorno (REIS, 2015).

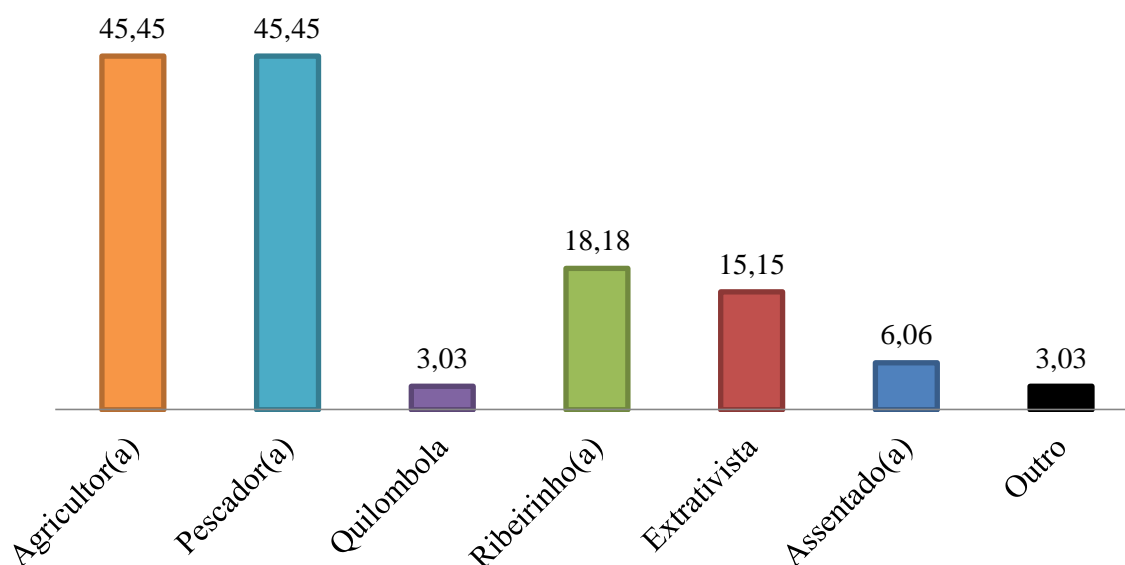
Essas comunidades são o *lôcus* de referências para os estudantes desenvolverem seu plano de pesquisa/vivência/intervenção que se vinculam ao Tempo Comunidade. É onde

¹³A única estudante que reside atualmente em Belém, morava numa localidade rural, em Cametá, quando ingressou no curso.

buscam identificar problemáticas socioeducacionais que envolvem o cotidiano das famílias e comunidade. É no diálogo com a realidade concreta e com as vivências acadêmicas que esses estudantes constroem referências teórico-metodológicas para intervirem nas questões que se apresentam no cotidiano de suas localidades, considerando suas especificidades culturais e identitárias.

A turma de 2014 é composta por 58% de homens e 42% de mulheres com faixa etária diversa, de 20-30 anos (54%); de 30-40 (33%) e de 40-55 (13%). Além dessa diversidade de idades que possibilitam ricas trocas de experiências, nota-se que a desigualdade educacional é muito presente na realidade do campo, haja vista que mais de 40% dos estudantes tiveram acesso ao ensino superior a partir de trinta anos de idade. Outro fator que também pode estar relacionado ao ingresso “tardio” é o distanciamento da universidade, via proposta metodológica dos cursos, ao tempo social dos sujeitos do campo.

O fato de a LEDOC atender às especificidades dos sujeitos do campo, através de estratégia teórico-metodológica de formação em Alternância, facilita o acesso, uma vez que esta busca por meio de tempos e espaços formativos articula educação-trabalho-território, a fim de agregar sentido à vida desses sujeitos. Outra característica dos estudantes é sua marca identitária múltipla que se traduz em riquezas de conhecimentos acumulados a partir do modo de vida, trabalho e diversidade cultural que compõe a essência e a territorialidade de cada um. O gráfico 1 explicita o pertencimento social desses dos estudantes, o que consequentemente nos auxiliará a compreender a heterogeneidade pela qual a turma se personifica.

Gráfico 1: Pertencimento social dos estudantes da turma 2014

Fonte: SILVA, Maria Divanete. Pesquisa de campo (2017).

Os dados do Gráfico 1 evidenciam que os estudantes se afirmam como agricultor (a), pescador (a), quilombola, ribeirinho (a), extrativista e assentado (a), dentre outras identificações. Vale destacar que os estudantes não se identificam a partir de um único pertencimento, mas de múltiplos, que se forjam nas relações estabelecidas a partir de suas multiterritorialidades, como denomina Haesbaert (2007). Para o autor, essa denominação está relacionada à forma como os sujeitos experimentam vários territórios e nele estabelecem relações econômicas e culturais. Portanto, ao se auto afirmar com pertencimento diverso, os estudantes da LEDOC entrecruzam diferentes territórios e constroem suas condições materiais de existência.

Sobre a formação superior, identifica-se uma contradição em relação ao edital, quando se destaca que o curso é destinado para quem não a possui. No entanto, o levantamento realizado sobre esse item identificou que 33,3% da turma já possuíam uma graduação no modelo disciplinar. Esse fato nos remete a compreender que alguns estudantes ao infringir as normas estabelecidas no edital de seleção, buscam uma formação que dê sentido a sua realidade. O depoimento transcrito aduz nossa afirmação:

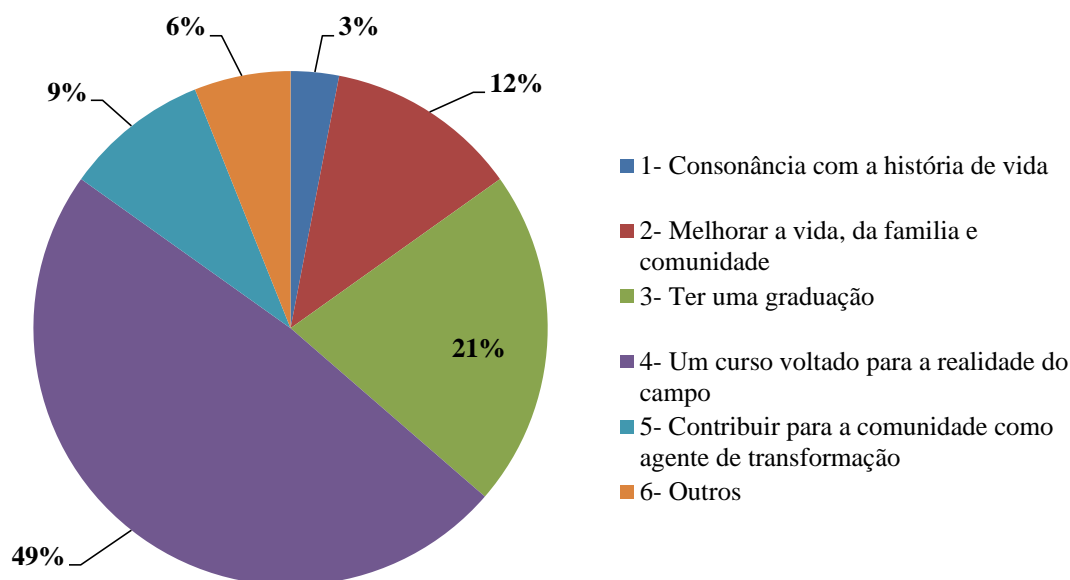
Eu tenho uma graduação, sou formado em Serviço Social. Eu fiz um curso de educação a distância pela Universidade Federal do Tocantins. Aqui na região eu sempre fiz vestibular, mas nunca tinha um curso que me

interessava, vamos dizer assim, para minha militância, né. E, o curso de Educação do Campo, ele veio justamente de acordo com o que a gente estava pensando e, sem dúvida, ele tem ajudado muito a fortalecer esse trabalho no movimento sindical rural (Estudante, Manoel Silva).

Dado o exposto, a escolha de uma nova graduação que dialoga com a realidade concreta tem implicações positivas, de modo a potencializar as ações da militância política nos movimentos e nas organizações sociais de forma mais qualificada. Contudo, esse fato reflete a definição de critérios de ingresso na LEDOC, no que tange à questão dos candidatos já possuírem uma graduação.

Sobre as razões para a escolha da LEDOC, apresentamos a seguir as manifestações dos estudantes que compõe a turma. Essas razões variaram entre satisfação pessoal, relação com as histórias de vida e o desejo de transformação social. No gráfico 2, visualizamos como se distribui as motivações que levaram os estudantes a tal escolha.

Gráfico 2: Motivação para a escolha do curso



Fonte: SILVA, Maria Divanete. Pesquisa de campo (2015-2018).

Dentre as razões que motivaram os estudantes na escolha do curso, conforme o Gráfico 2, podemos inferir que a relação do curso com a realidade dos educadores, o diálogo com os modos de vida, as relações sociais, a cultura, o trabalho, são determinantes para expressar o caráter político do curso e o reconhecimento dos estudantes como sujeitos

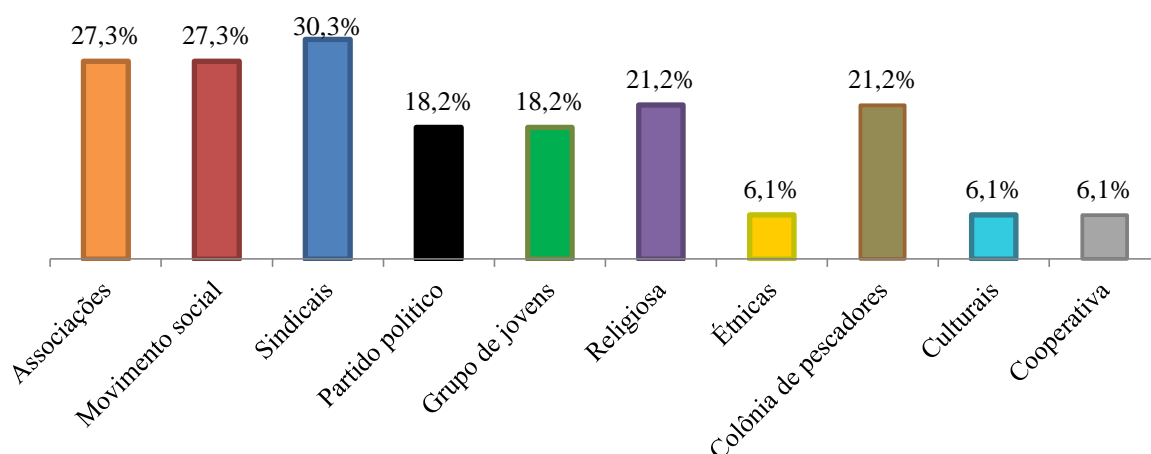
históricos no processo de construção e transformação da realidade no contexto em que estão inseridos.

Compreender-se como protagonista da luta pela melhoria da qualidade de vida no campo é fundamental para o engajamento individual e coletivo desses estudantes na construção e defesa de pautas relacionadas ao avanço e a complexidade da acumulação do capital no campo e os impactos na educação, que incide no futuro de crianças, jovens e adultos do meio rural.

Ainda que a necessidade de uma graduação se destaque com uma representatividade significativa como razão para escolha do curso, a perspectiva de mudança, seja no âmbito familiar ou da comunidade em geral, destaca-se como uma projeção de futuro, com vistas à transformação social. As razões aqui destacadas pelos estudantes, em sua maioria, explicitam uma posição de classe e isso corrobora com a natureza do curso que ao assumir uma posição de classe rompe com paradigmas tradicionais da neutralidade na produção do conhecimento científico. As Licenciaturas em Educação do Campo “são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumido e defendendo a educação como um direito e um bem público e social” (MOLINA, 2017, p. 590).

A visão apresentada pelos estudantes ao demonstrar a proximidade do curso com o seu lugar de vivência e como sujeitos de transformação pode estar relacionada ao fato de seu engajamento político em organizações e movimentos sociais e sindicais do campo. O gráfico a seguir, nos ajuda a identificar as diversas entidades em que os estudantes estão inseridos e/ou participam.

Gráfico 3: Participação dos estudantes em organizações, movimentos sociais e sindicais do campo.



Fonte: SILVA, Maria Divanete. Pesquisa de campo (2015-2017).

É perceptível que os estudantes apresentam uma expressiva identidade coletiva, com destaque para organização sindical, associações e movimento social. As organizações religiosas e a colônia de pescadores são representativas, enquanto espaço de participação ativa dos estudantes. Ademais, os grupos de jovens e o partido político agregam um quantitativo significativo de estudantes que desempenham atividades nesses espaços e as organizações culturais, étnicas e cooperativas também se constituem como espaços de participação dos estudantes, porém em número mais reduzido.

Nota-se que os estudantes não ocupam apenas um único espaço. Eles estão envolvidos em mais de uma entidade, considerando que as finalidades destas são diversas, logo as razões para essa participação podem estar associadas a interesses que envolvem a totalidade de questões que são determinantes para avanço de seus territórios. Para efeito de representatividade destacou-se o percentual que cada entidade apresenta, mediante a indicação dos estudantes, conforme sua atuação.

A representatividade dos movimentos e organizações sociais, sindicais e políticas presentes no curso da LEDOC provoca a universidade, enquanto espaço democrático de construção de saberes, afinal reconhecer a necessidade de verticalizar o conhecimento considerando que outros educandos “chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais”, logo Outras Pedagogias precisam ser reinventadas (ARROYO, 2014, p. 11).

É diante desse contexto que se lança um desafio à universidade, que embora reconheça a política de formação de educadores do campo como garantia de direitos dos sujeitos do campo a uma formação específica, não tem em sua totalidade, a compreensão da concepção de formação e dinâmica que orienta o curso. Contudo, o processo de conscientização na direção do diálogo com outros saberes demanda também formação e comprometimento com as classes que historicamente foram alijadas do espaço acadêmico.

Os estudantes dessa turma, em sua maioria, ou seja, 90,91% trazem consigo experiências de práticas educativas populares, à medida que estão envolvidos nesses movimentos. Apenas 6,06% participam dos movimentos após o ingresso no curso e 3,03% não responderam esse item no questionário. Esses dados nos revelam o diferencial dessa turma e a necessidade de incorporar no currículo do curso a formação acumulada ao longo de sua militância política, social e educativa e que reconheça “os saberes, valores, concepções de mundo, de educação, como ponto de partida de sua formação” (ARROYO, 2012, p. 361).

Estes espaços organizativos constituem um campo fértil de atuação desses estudantes, considerando a dimensão das práticas educativas sociais, prevista pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A atuação nesses espaços concomitante à formação pode potencializar as ações educativas dos estudantes de forma mais qualificada, por meio de fundamentos teórico-metodológicos que conduzam ao protagonismo de uma *práxis* revolucionária.

Logo, é preciso que a Proposta Pedagógica do Curso sinalize na organização curricular elementos que possibilite aos educandos a interação teoria-prática voltada para atuação nos espaços sociais. A fim de compreender como o Curso dialoga com essa dimensão formativa buscamos no item a seguir apresentar elementos da matriz formativa que orienta a formação dos educadores do campo.

4.2.2 O Projeto Pedagógico do Curso

Consolidar uma proposta pedagógica que tenha ressonância com a realidade concreta dos sujeitos que habitam o território da Amazônia Tocantina e experimentam, no seu cotidiano, práticas educativas populares, na construção de processos de resistência, visando a emancipação humana, requer a inserção de componentes curriculares que dialogue com essa realidade. Sendo assim, o PPC da LEDOC, no campus de Cametá, aprovado em outubro de 2017, sinaliza nessa direção, buscando atender a dimensão profissional voltada para atuação dos educandos nos espaços populares. Esse exercício dialógico que se inicia pela busca de componentes curriculares, caracteriza-se como educação autêntica que se realiza *com* os sujeitos, e não *para* ou *sobre* ele (FREIRE, 2015).

A reformulação da Proposta Pedagógica da LEDOC ocorreu a partir de 2016, envolvendo um grupo ampliado de professores, de diversas áreas de conhecimento, que ingressaram na FECAMPO, via concurso público, permuta e redistribuição de outros campi, o que favoreceu a faculdade avançar no direcionamento técnico, político e pedagógico do curso.

O quadro docente atual, que compõe a Faculdade de Educação do Campo é formado por 15 docentes (Anexo I), os quais atuam na LEDOC a partir de suas áreas de formação que se diversificam para consolidar um currículo que articulasse as três dimensões no perfil de educadores (atuação docente, gestão de processos educativos escolares e populares).

Antes da aprovação do PPC (2017), o curso vinha sendo desenvolvido sob a direção e condução de um grupo restrito de professores. Nesse contexto, poucos docentes tinham o acúmulo no debate do movimento da Educação do Campo, o que dificultava ainda mais a

consolidação de uma proposta pedagógica que contemplasse os princípios originários da Licenciatura e articulasse as três ênfases do perfil dos estudantes. Porém, com a ampliação do quadro docente, a discussão e a experiência sobre a LEDOC, acumulada por esses profissionais, o curso foi se fortalecendo e formatando, a fim de consolidar os seus princípios.

O relato a seguir, expressa a preocupação em solidificar uma proposta de formação capaz de considerar os princípios que orientam as práticas formativas da Licenciatura em Educação do Campo.

Quando eu entrei na faculdade, eu já vinha de outras experiências de educação do campo, então quando eu entro na faculdade me incomodava muitas coisas. A forma, o caminho que o curso ia tendo, me deixava preocupada, de no processo, o curso ir se perdendo. Diante dessa preocupação e pela experiência de outros projetos, da própria dissertação que eu fiz sobre Educação do Campo e da própria tese sobre Licenciatura em Educação do Campo eu fui me aproximando, na época, da coordenação que estava. Fui me inteirando de fato e procurando saber por que não se tinha a presença dos movimentos sociais, porque havia uma lotação sem planejamento pedagógico, eu fui identificando que na época não tinha um PPC aprovado. Então, um dos princípios que a gente foi discutindo no curso é a ausência dos movimentos sociais. Então, isso assim era fundamental porque nós tínhamos os alunos que vinha de um pertencimento, mas qualquer coisa que nós fazíamos de evento, de reunião, os movimentos estavam ausentes, a outra questão que eu vi que estava muito distante no curso era a compreensão de alternância (Docente, Maria Lúcia).

A partir do depoimento da docente, pode-se elencar três elementos que merecem destaque em nossas reflexões: o debate sobre a Educação do Campo e o acúmulo sobre a LEDOC como experiências potencializadoras para assegurar os princípios da educação do campo no PPC; o distanciamento da compreensão de formação em alternância e a ausência dos movimentos sociais no processo formativo do curso.

Sobre o primeiro item, compreendemos que o acúmulo de experiências, o engajamento político e pedagógico e o conhecimento produzido sobre a Licenciatura, trazido por docentes, para a construção coletiva da proposta do curso, constituem-se um diferencial para garantir que os princípios definidos na materialidade de origem do curso sejam assegurados na formação dos educadores. Sobre esses princípios, Molina (2014) ressalta que,

Na execução da licenciatura, deve-se partir 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 da vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as

estratégias de socialização e as relações vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (MOLINA, 2014, p. 12).

Esta compreensão ampla de educação precisa estar incorporada no currículo, organizada por meio de metodologias que articule a realidade objetiva com os conhecimentos historicamente produzidos, para que efetivamente se realize o diálogo entre teoria e prática, na construção de práticas educativas que instrumentalize os estudantes ao enfrentamento, às contradições sociais e econômicas existentes nos territórios rurais da Amazônia Tocantina.

Obviamente, nem sempre a totalidade de professores que ingressam no curso tem essa compreensão formatada, mas vão se formando no processo de construção do curso e adquirindo uma identidade docente que coaduna com os princípios já mencionados.

Outro elemento apresentado no trecho da entrevista da docente “Maria Lúcia”, diz respeito ao distanciamento da compreensão de alternância na realização da formação. Fato que nos chama atenção pela importância desse princípio metodológico na estruturação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, constituindo-se em instrumento articulador na construção de práticas formativas que se alternam em tempos/lugares de aprendizagem.

Sob a mediação dessa metodologia, os estudantes da LEDOC podem “aliar o conhecimento científico aos saberes populares, produzindo um novo olhar sobre o território [...] reconhecendo-se como protagonista e como sujeito capaz de intervir sobre essa realidade para transformá-la (MOLINA e HAGE, 2016, p. 816)”. Essa capacidade de inserção crítica na realidade, provocada por essa metodologia, carece de compreensão clara por parte dos docentes que integram o curso para que realmente possa se concretizar.

Diante dessa preocupação, a FECAMPO proporcionou formação continuada¹⁴ aos docentes sobre esse tema, sob a mediação de uma docente da UNIFESSPA, que buscou relacionar a teoria com a prática, apresentando as experiências desenvolvidas nos cursos de Licenciatura dessa universidade. Na ocasião do evento, por meio da observação participante, percebemos a importância da apresentação dos itinerários formativos, realizados por meio da formação em Alternância, desenvolvidos na experiência da UNIFESSPA, para maior clareza dos docentes da LEDOC de Cametá. Além disso, o estágio com pesquisa foi reforçado, como princípio educativo na materialização da alternância, visto que a formação profissional pressupõe o diálogo entre saberes e práticas de modo integrado a partir da realidade concreta.

¹⁴ A formação continuada sobre Alternância Pedagógica foi realizada, no campus de Cametá, em 3 de junho de 2017, com a participação dos professores, técnicos e estudantes (representantes de turmas) da LEDOC, professores colaboradores, do campus de Belém e UNIFESSPA (como mediadora da formação).

A LEDOC assume, em seu PPC (2017), a Alternância Pedagógica, como estratégia teórico-metodológica que vem sendo utilizada em ações formativas dos sujeitos do campo sob o protagonismo do Movimento de Educação do Campo, desenvolvida no contexto da escolarização, tanto na educação Básica como Superior, bem como nos diversos contextos onde se desenvolvem as experiências educativas, dentre estes: os espaços de trabalho, de organização social e de vivências nos territórios rurais (HAGE; SILVA; FARIAS, 2016).

Tal proposta ancora-se nos princípios da Pedagogia da Alternância, desenvolvida no Brasil pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), que ao ser assumida pela Universidade sofre uma ressignificação dos tempos formativos, Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU), pois envolve o espaço de trabalho, extensão e cultura, que se configura em outra organização pedagógica, curricular e prática docente (PPC, 2017). Para melhor entendimento dos princípios orientadores da LEDOC, sintetizamos os pressupostos históricos da Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância se originou na França, surgiu por volta de 1935, como alternativa metodológica de formação profissional para os jovens, filhos de agricultores que haviam perdido o interesse pela escola, uma vez que ela não favorecia a vinculação entre educação, modo de vida e trabalho dos camponeses (RIBEIRO, 2010; QUEIROZ, 2008).

A insatisfação pela condução desarticulada da escola motivou as famílias na busca de apoio junto a Igreja Católica, demandando uma perspectiva de formação que garantisse a continuação dos estudos dos filhos sem abandonar o trabalho. É nesse contexto que se cria a primeira *Maison Familiale Rural-MFR*, que mediante o acordo firmado decide sobre a permanência dos jovens, por um período de três semanas, trabalhando em sua propriedade, orientados pelos pais e durante uma semana, por mês, ficariam na casa paroquial, estudando. Foi nessa simplicidade do cotidiano, que criaram a pedagogia da complexidade (GIMONET, 2007) a qual permanece em constante processo de ressignificação no contexto das diversas práticas educativas.

Com a Pedagogia da Alternância, deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem em formação, isto é, o ‘alternante’, não é mais um aluno da escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território (GIMONET, 2007, p. 19).

A criação de uma pedagogia que possibilita a construção de práticas educativas alternadas entre tempos e espaços formativos, visando integrar o ensino ao trabalho produtivo,

de forma a garantir a permanência dos sujeitos nas comunidades rurais, começa a se expandir inicialmente para Itália, com a construção das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, em 1960, tendo pleno apoio do poder público e depois sua expansão se amplia para outros países, dentre estes, o Brasil, sob influência da experiência italiana (RIBEIRO, 2010).

Segundo Ribeiro (2010), a experiência em alternância, no Brasil, ocorreu inicialmente no Estado do Espírito Santo, em 1968, sob a mediação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, com a implantação das EFAs. Anos depois, em 1981, com as CFRs– em Arapiraca no Estado de Alagoas. Ambas coordenadas por diferentes entidades.

As EFAs, organizadas em nível nacional na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas – Unefab e as CFRs pela Associação Regional Casas Familiares Rurais da Região Sul – Arcafar-Sul. Tais experiências educativas desenvolvidas no território brasileiro, com suas especificidades e divergências, buscam a formação de jovens agricultores combinando períodos de vivência entre o contexto escolar e familiar.

Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. A ênfase na formação integral do jovem, na participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento local são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico dos Centros de Formação por alternância (QUEIROZ; SILVA, 2008, p. 3).

Como bem explícita as colocações dos autores, os princípios da alternância estão articulados com uma nova sociabilidade no campo, baseados em valores coletivos e humanos, rompendo com a lógica dominante que ainda controla os mecanismos de ensino, por meio de pedagogias voltadas para manutenção dos modos de produção capitalista que impõe aos sujeitos do campo condições de subserviência, de exploração, de expulsão e de desterritorialização.

Estas contradições, conforme discutidas na terceira seção desta tese, são consequências do processo de modernização conservadora da agricultura que altera a dinâmica produtiva no campo com uso de tecnologias modernas de incentivo à produção industrial e a consequente eliminação da base agrícola, cujo efeito tem impactos perversos na vida dos camponeses, a exemplo, da migração forçada, das relações de trabalho que se convertem em trabalho assalariado, em função da expropriação da terra e com isso o aumento da pobreza e miséria da população do campo.

Foram essas contradições que impulsionaram os movimentos sociais a emergência de uma proposta teórico-metodológica de formação que interessa a classe trabalhadora do campo, a formação em alternância, que ao articular trabalho agrícola com educação escolar,

Precisa ser vista na dimensão histórico-dialética de apontar para o trabalho na sua perspectiva de emancipação humana e, ao mesmo tempo de se confrontar com os limites estruturais com que o capital, em seu movimento constante de reprodução/acumulação, reage ao processo de organização dos movimentos Sociais Populares do Campo (RIBEIRO, 2008, p. 137).

Para atender essa dimensão apontada pela autora, não basta aproximar lugares com lógicas diferentes, como escola e trabalho, é preciso compreender a alternância formativa como uma interface entre ambos, ou seja, uma “sinergia, uma integração, uma interpenetração, rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber-fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho manual”, conforme afirma Queiroz (2004, p. 102).

Embora as experiências em formação em alternância apresentem elementos comuns, em relação ao tempo e lugares diferenciados, destinados às atividades escolares e trabalho produtivo, a compreensão do termo Alternância é polissêmica, como afirma Ribeiro (2010, p. 292) ao considerar que essas atividades ocorrem de modos diversos, “de acordo com os sujeitos que as assumem, as regiões onde ocorrem as experiências, as condições que possibilitam, restringem ou impedem sua realização, e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas”.

Desse modo, a formação em alternância, ao ser assumida, em várias experiências educativas (PRONERA, PROJOVEM Campo Saberes da Terra, Escola da Terra e Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID/Diversidade)provenientes de políticas públicas de educação do campo, demandada pelo Movimento de Educação do Campo, com a finalidade de formar profissionais para atuarem nos territórios rurais, passa a denominar-se de Formação em Alternância, resguardando, porém, princípios centrais da Pedagogia da Alternância, ancorados na relação intrínseca entre trabalho-educação, mas que se diversifica em sua forma de realização, considerando as especificidades da experiência formativa, que envolve as demandas e condições materiais possíveis para desenvolver a formação (HAGE; SILVA; FARIAS, 2016).

O reconhecimento legal para materialização dessas experiências, demandado pelo Movimento de Educação do Campo, para garantir a legitimidade das práticas educativas já experimentadas pelos movimentos e organizações sociais do campo, é afirmado no Parecer

CNE/CEB 36/2001, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006, que reconhece e aprova dias letivos na realização da Pedagogia da Alternância.

Dado o exposto, destacamos que a formação em alternância assumida pela proposta pedagógica da LEDOC no contexto da Amazônia Tocantina, constitui-se um instrumento teórico-metodológico na construção do conhecimento. E como tal, fundamenta-se na relação teoria/prática, articulando os saberes advindos da realidade histórica, social, política e cultural dos estudantes com referenciais teóricos críticos que orientam os componentes curriculares do curso, cujo desdobramento, se pretende a formação de profissionais conscientes e engajados com a luta e militância política pela transformação social no campo. Por isso, os princípios que orientam a educação da LEDOC se fundamentam na formação humana vinculada à concepção de campo, que implica na compreensão da totalidade dos processos sociais (MOLINA; JESUS, 2004).

Este perfil de educador, comprometido com o enfrentamento dos problemas concretos dos territórios rurais corresponde às razões que justificam a implantação da LEDOC na Amazônia Tocantina. As tensões e contradições, presentes no cotidiano dos sujeitos do campo, provocados pelo avanço do agronegócio, hidronegócio e mineronegócio, como visto no eixo anterior, possuem implicações diretas na produção material da vida desses sujeitos, o que provoca neles a busca de estratégias para confrontar essa realidade. Assim, podemos afirmar que a formação em alternância, fundada na *práxis* possibilita a compreensão da necessidade de resistência pelo território, pela dignidade e pela vida.

Retomando a preocupação da docente “Maria Lúcia” no tocante à ausência dos movimentos sociais do campo no processo formativo da LEDOC, podemos dizer que esse fato requer atenção por parte dos docentes, haja vista que essa Licenciatura nasce das experiências políticas e pedagógicas dos movimentos sociais do campo. Desconsiderar o protagonismo dos movimentos sociais na trajetória de lutas, resistência e conquista da Educação do Campo, das políticas oriundas desse processo, como no caso da LEDOC, é ignorar a Pedagogia do Movimento que está na gênese desse curso.

Esta pedagogia “reflete sobre como os movimentos sociais se constituem como matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual” (MOLINA; JESUS, 2004, p. 19). Por isso, a LEDOC tem como referênciia Pedagogia do Movimento, pois as experiências educativas que são reinventadas no curso

estão articuladas com o movimento real e concreto em que os sujeitos individuais e coletivos vivenciam em diferentes contextos, e que de alguma forma interferem nos mesmos.

Nesse sentido, a importância dos movimentos sociais é imprescindível na formação dos educadores do campo, considerando que esses sujeitos coletivos, ao protagonizarem a formação de educadores, propuseram que esta se desenvolvesse com “enraizamento nas identidades, lutas e cultura do campo” (ARROYO, 2010, p. 478). Por isso, a Educação do Campo assumiu como um de seus objetivos políticos “ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias”. (MOLINA; JESUS, p. 19).

Articulado a esse objetivo, identificamos que o PPC (2017) da LEDOC apresenta competências necessárias à atuação profissional dos estudantes voltados a mediação de práticas educativas e militância nos movimentos sociais, dentre outros, destacamos:

Atuar com ética e compromisso político e pedagógico no desenvolvimento das atividades acadêmicas bem como na profissão docente ou na gestão educacional fundamentados pelos conhecimentos e saberes que fortaleçam a militância realizadas na universidade e nos movimentos sociais do campo;

Trabalhar em espaços escolares, na gestão e organização das comunidades do campo e nos processos educativos dos movimentos sociais, em vista da promoção da aprendizagem de sujeitos baseadas na pedagogia dos movimentos sociais do campo e no conhecimento científico acumulado historicamente (PPC, 2017).

Para atendimento dessas competências, a proposta do curso buscou inserir componentes curriculares que viabilizasse a formação dos estudantes educandos, de modo a dialogar com as experiências políticas e pedagógicas dos movimentos e organizações populares com intenção de maior aproximação profissional e engajamento político dos educandos. O depoimento a seguir retrata o contexto de reformulação curricular do curso voltado para atendimento desse perfil do educador.

A gente conseguiu fazer na reformulação da matriz curricular observar disciplinas que fossem dar conta daquilo que era nossa ansiedade, de formar o educador social e o professor para atuar na educação básica, então no primeiro PPC nós não damos conta de formar o educador social. A atuação do licenciado nos ambientes comunitários não existia no antigo PPC, só a educação básica. Diante disso, a gente retomou inclusive para os princípios da primeira minuta da Licenciatura que não é uma minuta que ganhou legitimidade, mas ela norteou muitos cursos e agente voltou para a minuta (Docente, Maria Lúcia).

Conforme o relato acima, identifica-se um avanço em relação a proposta pedagógica do curso, à medida que busca garantir a inserção de componentes curriculares que, de fato, atenda seus princípios, no que tange ao perfil profissional. O fato do antigo PPC não reconhecer essa dimensão formativa restringe a atuação profissional dos estudantes ao âmbito escolar e, desta forma, desconsidera um conjunto de aprendizados junto a outras instâncias produtoras de conhecimento.

Portanto, retomar a Minuta Original (2006) que fundamentou às diretrizes para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo é reconhecer os princípios originários da formação de educadores do campo. E isso é um esforço coletivo de garantir a materialidade de uma formação que forje um perfil de educador capaz de desenvolver trabalho pedagógico em diferentes territórios educativos.

O depoimento da docente “Maria Lucia” faz referência a *Gestão de processos educativos comunitários* como uma das dimensões do perfil profissional dos educadores do campo, presente na minuta, cujo significado implica uma preparação específica voltada ao trabalho pedagógico com grupos sociais das localidades de origem dos estudantes, na perspectiva da construção de projetos de desenvolvimento fundada em princípios coletivos (MINUTA ORIGINAL, 2006).

A preocupação presente no relato da docente nos permite inferir que não é suficiente a institucionalização da licenciatura sem profissionais engajados e comprometidos com os princípios do curso. Para garantir a materialidade da formação, a proposta pedagógica precisa estar bem definida e alinhada com a finalidade do curso – de formar educadores engajados com a luta pela transformação da realidade do campo – caso não sejam considerados os princípios fundantes e a articulação intrínseca nas três dimensões de atuação, o curso se fragiliza e perde seu caráter de formação humana, reduzindo-se a uma matriz formativa de conteúdos acadêmicos para fins de avaliação (FREITAS, 2007).

Nesse processo de construção do PPC foram inseridos componentes curriculares específicos voltados para a formação de educadores, com condições de desenvolver ações educativas em movimentos e organizações populares, por meio das disciplinas: *Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares* e *Estágio em Organizações Populares*. Esses componentes estão em consonância com o Artigo. 13 da Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e institui a carga horária de 400 horas de cada componente que se encontram distribuídos ao longo da formação.

A referida resolução aponta possibilidades dos componentes de práticas e estágios serem desenvolvidos em contextos educativos que não se restringem a educação formal, pois reconhece outras instâncias como produtoras de conhecimento, ao atribuir autonomia às instituições para desenvolverem esses componentes, em outras áreas específicas, conforme sua proposta de curso. Essa orientação condiz com o objetivo da formação inicial de professores que engloba tanto a docência como a gestão de processos educativos que se desenvolve em espaços não escolares (RESOLUÇÃO Nº 02/2015). Sendo assim, a inserção desses componentes no PPC, da LEDOC, redimensiona a possibilidade de construção de conhecimento em outras concepções formativas, nos espaços coletivos de grupos sociais ou movimentos sociais, existentes no contexto da Amazônia Tocantina.

Importa esclarecer que a formação de educadores do campo, no que se refere aos espaços populares, como a atuação profissional, compreende a totalidade de componentes que comportam o currículo do curso e não apenas os dois, conforme mencionados. Todos os componentes foram articulados de modo a complementar a formação dando suporte teórico/metodológico para atuação dos estudantes em diversos espaços, embora tenhamos direcionado nossas análises para os componentes que tratam da especificidade da atuação dos educadores em espaços populares.

Por isso, o relato a seguir esclarece que a totalidade dos componentes se articula entre si para garantir uma formação que contemple as três dimensões do perfil profissional dos educadores do campo.

A grade das etapas do curso, as nove etapas, elas não são somente etapas de disciplinas pedagógicas, etapa só de Ciências, da Biologia ou da Química, não é etapa só de agrárias. Agente se preocupou neste PPC em misturar as disciplinas para que elas viessem dar suporte para aquelas áreas mais específicas, ou seja, agente compreende que a construção desse olhar formativo do aluno, é um olhar interdisciplinar. Ele vai olhar o objeto do estudo dele fazendo uma inter-relação com várias áreas de conhecimento. Seja para atuar nos espaços escolares, seja para atuar nos espaços não escolares, embora o PPC seja construído com a maior parte para atuação nos espaços escolares (Coordenadora, Vitória Melo).

Segundo o relato, os componentes distribuídos entre as nove etapas, se entrelaçam com as diversas áreas de conhecimento que compõem o currículo do curso, de modo a desenvolver a formação integral dos educadores, nas dimensões técnica, política e pedagógica, para que estes sejam capazes de mediar ações educativas nos espaços populares.

Os componentes curriculares específicos, direcionados aos espaços populares, resultado do investimento de estudos e planejamento dos docentes comprometidos com a formação, foram incluídos no Núcleo Integrador do curso e são desenvolvidos a partir do 8º semestre, com uma carga horária de 160 horas. Desse total, 60 horas são destinadas para Estudo de Práticas Educativas em Organizações Populares e 100 horas para a realização do Estágio em Organizações Populares (70 horas para a prática e 30 horas para extensão). Esta última se desdobra em outros componentes que subsidiam a atividade do estágio, são elas: Metodologia Científica VII e Preparação do Estágio IV para o Tempo-Comunidade (30) horas (PPC, 2017).

Os componentes possibilitam aos educandos fundamentos teórico-metodológicos para sua atuação profissional nas organizações populares das comunidades em que estão inseridos. Tais fundamentos buscam aproximar e relacionar os conteúdos e reflexões com as experiências que os estudantes já trazem de sua realidade, das vivências nas organizações sociais em que estão envolvidos e/ou possibilitam um novo olhar sobre tais experiências. Dessa forma, busca-se atender os objetivos do curso, no que tange ao campo de atuação profissional nos espaços populares, os quais são:

Casas Familiares Rurais-CFRs, Escolas Técnicas Agrícolas, nas Escolas Famílias Agrícolas-EFAs, dentre outros espaços sociais, sintonizados e comprometidos com a participação democrática popular de qualidade, contribuindo com a transformação da educação e da realidade social desse território, **da Amazônia Tocantina** (grifos nossos, PPC, 2017).

O trecho supracitado ao explicitar os diversos espaços de atuação do educador do campo, reconhece o sentido amplo da educação que não pode se confinar à dimensão escolar, mas em diferentes espaços de convivência humana, cuja intencionalidade educativa implica refletir, questionar e propor intervenções de modo a contribuir com a melhoria do território. Essa compreensão se fundamenta na educação popular que se “constitui, enquanto prática educativa, em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida” (PALUDO, 2015, p. 220).

Compreende-se que a composição da estrutura curricular do curso demandou todo um planejamento para garantir a materialidade da formação que atendesse a especificidade do perfil desse educador, embora não seja somente esse recorte curricular que dará conta da totalidade da formação desse profissional para atuar nos espaços educativos populares. Todos os componentes curriculares que estruturam o curso se entrecruzam para garantir a

compreensão técnica e política do processo educativo. Nesse sentido o depoimento da coordenadora elucida essa compreensão.

O currículo do curso se você vê, por exemplo, a maior parte dos estágios que os alunos fazem, as práticas deles são voltadas para escola, a maior parte das disciplinas na verdade o tempo comunidade ele é voltado para escola, grande parte da construção curricular do curso é isso. No finalzinho, a gente percebe que você tem um estágio que é voltado para as organizações populares, ou seja, estágio nos espaços não escolares. Bom, não sei se seria o suficiente, mas eu compreendo que desde a primeira etapa do curso a construção política do processo e do curso ela não está desvinculada das disciplinas. Então você tem disciplinas da área das ciências da natureza, você tem disciplina nas agrárias, você tem disciplinas pedagógicas. Cada uma com um conteúdo formativo que vai contribuir para aquele conteúdo específico. Então ele pode trabalhar aquela atividade sobre plantas medicinais ele pode trabalhar isso no sindicato, na igreja, com um grupo de mulheres, então ultrapassa o espaço da escola então isso é contribuído com olhar das outras disciplinas. O que vai fortalecer isso é quando chegar lá no finalzinho no último estágio deles o aluno de fato ele vai compreender que todas aquelas experiências que lhe foram atribuídas durante o decorrer do curso ele vai entender que elas podem ser desenvolvidas não somente nos espaços da escola, mas em outros espaços que, talvez durante esses estágios ele só conseguisse perceber, talvez, o ambiente da escola (Coordenadora, Vitória Melo).

Conforme o relato, a atenção do curso predomina para a dimensão escolar, haja vista que o objeto da LEDOC é a escola básica do campo, porém a formação que o curso se propõe precisa estabelecer uma relação intrínseca com os três campos de atuação profissional. Mesmo que o estágio em Organização popular seja apenas no final do curso, ou seja, o último estágio, percebe-se um esforço do coletivo de educadores para consolidar uma proposta de currículo que dê conta da totalidade da formação, para que os educandos compreendam a necessidade de articular a educação como prática social, vinculada a luta social pelo direito dos trabalhadores do campo à educação, à terra, ao trabalho, à cultura e ao território, (CALDART, 2012).

Portanto, os diversos ambientes que compõem a realidade desses sujeitos estudantes precisam ser provocados, estimulados e mediados por ações concretas que possam contribuir com a superação das contradições existentes nas condições de vida dos sujeitos que habitam o território da Amazônia Tocantina. Ao partir dessa premissa, o PPC (2017) sinaliza a formação dos educadores do campo ancorada na concepção dialógica de educação que para Freire (2015) é a essência da educação como prática de liberdade que se materializa pela interação entre ação e reflexão, na consolidação da *práxis* para transformação da realidade.

É nesse movimento recíproco que pode ocorrer a denúncia das condições de opressão em que vivem os camponeses, tornando-os sujeitos humanos autênticos, capazes de pensar e agir sobre suas condições de existência. Freire (2015, p. 108) sintetiza esse movimento da seguinte forma: “o mundo *pronunciado*, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” e, como tal se traduz na ação-reflexão-ação. Sendo assim, para se chegar a essa construção de sujeito consciente, crítico e humanizado a LEDOC possibilita o diálogo com conteúdos programáticos que problematize a realidade opressora e torne os estudantes conscientes de seu papel como agentes de transformação e se liberte da condição de oprimido.

Nessa perspectiva, o desdobramento das disciplinas, em análise, procurou dialogar com conteúdos que dessem conta de atender à dimensão da formação humana, articulando de forma interdisciplinar os fundamentos históricos e epistemológicos da educação popular com os princípios da ação coletiva, associativismo, cooperativismo e economia solidária. Para tanto, a ementa da disciplina de Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares apresenta os seguintes temas: Concepções e práticas de educação popular no Brasil. Estudos das práticas educativas na Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola. Experiências formativas do Programa Saberes da Terra, Escola da Terra, e experiências educativas desenvolvidas no PRONERA, Escola de formação da CONTAG (Enfoc). Os projetos sociais, as ONGs de caráter educativo popular. Os movimentos Sociais e Sindicais como territórios formativos e educativos na Amazônia (Anexo III).

A introdução dessas temáticas como conteúdos da referida disciplina, advindas da realidade dos educandos da LEDOC, tem como objetivo refletir sobre os fundamentos da educação popular e seu desdobramento nas experiências desenvolvidas em várias instâncias educativas, dentre estas as que se localizam no território da Amazônia Tocantina. Ademais, busca subsidiar as atividades posteriores, mediante a inserção dos educandos nas organizações populares sob a mediação da disciplina de Estágio em Organizações Populares, a qual se estrutura de forma articulada com a disciplina de prática, conforme apresenta a ementa e o objetivo.

A ementa do componente, Estágio em Organizações Populares, está organizada da seguinte forma: Compreensão técnico-pedagógica da área de Ciências Agrárias e da Natureza na prática docente e assessoria pedagógica em Casas Familiares Rurais, Escolas Técnicas Agrícolas, nas Escolas Famílias Agrícolas, cooperativas e associações que envolvam a agricultura familiar. Elaboração de um plano de pesquisa no contexto pedagógico do ensino

de Ciências, Biologia e Química nos ambientes mencionados, considerando a Agroecologia. (Anexo II).

Os temas estão relacionados com a ênfase/habilitação do curso, considerando a realidade socioeducacional e econômica da Amazônia Tocantina. Eles buscam refletir sobre a atuação profissional de educadores do campo no contexto das organizações populares, com o propósito de criar estratégias para autonomia das comunidades camponesas desse território com base em princípios da agroecologia, economia solidária e educação popular, articulando os saberes historicamente produzidos com os saberes tradicionais acumulados pela população do campo.

Como vimos, a intencionalidade política e pedagógica expressa no PPC (2017) da LEDOC pressupõe a formação de educadores críticos, reflexivos e conscientes, em um movimento constante de desvelamento da realidade. Realidade essa em que os sujeitos estão em constante interação, seja pronunciando as mazelas existentes, seja construindo alternativas coletivas para seu enfrentamento. Assim, a educação se faz como prática de liberdade que para Freire (2015, p. 98) “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Logo, homem, mundo/sujeito e objeto são constituintes e constituídos por relações.

Diante dessa breve reflexão sobre a proposta pedagógica da LEDOC, podemos afirmar que a compreensão de formação, que se manifesta no PPC (2017) e se desdobra em componentes curriculares, contribui com a formação dos educadores do campo, a fim de que eles atuem junto às organizações e aos movimentos sociais, por meio de práticas educativas populares. O diálogo provocado, através da alternância pedagógica, possibilita maior aproximação dos conteúdos cotidianos dos educandos, que já atuam nesses territórios educativos, e os provoca a ressignificar suas ações, bem como instrumentaliza os que ainda não têm inserção em tais territórios para desenvolverem práticas formativas capazes de atender aos anseios das comunidades camponesas.

Veremos a seguir o desdobramento dos referidos componentes curriculares, analisados nesse eixo, na materialidade da prática formativa, elucidando os desafios, as tensões e as possibilidades na construção de uma formação engajada política, social e pedagogicamente com os sujeitos individuais e coletivos que reexistem na luta diária por condições de existência digna no campo.

4.3 A materialidade da formação na LEDOC: desafios, tensões, limites e possibilidades

Ao consolidar a estrutura curricular, em consonância aos fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Popular, os desafios se lançam frente a sua materialização. A dinâmica formativa dos componentes curriculares voltados para as práticas educativas populares desenvolvidas pelos docentes da LEDOC, embora permeada por desafios, tensões, contradições e limites apontam possibilidades ao desencadear processos educativos que contribuam com a formação dos educandos na perspectiva de estabelecer vínculos orgânicos com as organizações e os movimentos sociais.

Neste contexto, a contribuição acerca da prática social, forma de enfrentamento ao modelo de produção capitalista vigente provedor da desigualdade, do individualismo, da expropriação e da violência no campo, transforma-se. Ainda que a inserção desses componentes no currículo seja um desafio para a materialização, por ser tratar de uma experiência nova, que requer um investimento na compreensão e no planejamento é indispensável uma ação integradora, conforme retrata o relato a seguir.

Então a gente teve a primeira disciplina, no primeiro semestre de 2018 com as turmas que ingressaram em 2014. Eles fizeram o estudo de prática, que é a disciplina teórica, e o estágio. Nós fomos montando o estudo de prática, montou um grupo com quem ia trabalhar as disciplinas, a gente sentou, foi pensando o material e toda a construção, porque nós queríamos deixar claro para eles a concepção de prática educativa na Licenciatura em Educação do Campo. Como é que a gente, ao ser um egresso desse curso, vai compreendendo isso, essa prática educativa. Nós tínhamos essa preocupação, que os alunos compreendessem isso. E diante disso retomar as experiências que na verdade eles já têm, já fazem e dizer onde estão essas práticas educativas nos municípios onde eles moram, onde eles atuam, nas comunidades. Fazer com que o aluno compreendessem que participar do grupo de jovem é uma prática educativa, participar da pastoral é uma prática educativa, participar da colônia de pescadores é uma prática educativa, coisas que eles não tinham essa compreensão e aí a gente conseguiu avançar nesse sentido (Docente, Maria Lucia).

O depoimento ratifica a materialização do currículo em diálogo com a realidade vivenciada pelos estudantes da LEDOC. O contexto real e concreto desses sujeitos é referência para a construção do conhecimento acadêmico, pois as experiências educativas desenvolvidas e acumuladas em suas práticas sociais, junto às organizações em que atuam, permitem dialogar com a teoria. Desse modo, é estabelecida uma relação de reciprocidade entre teoria e prática, na consolidação da *práxis*. A dependência entre plano teórico-prático, em que a teoria comunica-se com a ação, permite analisar os acertos ou os desacertos,

conforme afirma Konder (1992) para, assim, os estudantes ressignificarem ou recriarem suas práticas educativas, nos espaços populares em que atuam.

A partir do componente curricular, Estudo de Práticas Educativas em Organizações Populares, presente na matriz formativa do curso são introduzidos fundamentos teóricos da Educação Popular que orientam as atividades do Estágio nas Organizações Populares. Todavia, a falta de sintonia entre ambos os componentes tem sido a dificuldade apresentada na prática docente de alguns professores, mesmo com experiências consolidadas sobre temas voltados à agroecologia, economia solidária e educação do campo, que de certa forma, ajudam a decodificar a relevância de articular ambos os componentes para que sejam capazes de subsidiar a compreensão da dinâmica política, organizativa e educativa dos diferentes movimentos e organizações populares envolvidos no estágio.

A experiência apontada pelas docentes do curso retrata o esforço coletivo, os desafios para materializar o currículo e as contradições presentes nesse processo.

Nós procuramos trabalhar em conjunto, nós professores que trabalhamos com a turma inicial que é a turma 2014. Três professores trabalharam esta disciplina de educação popular, trabalharam em conjunto. Nós definimos os conteúdos, definimos todo processo de organização, mas tu sabes como professora que na hora da gente exercer a profissão docente nós também temos a nossa inserção pessoal. Então eu penso, nós nos avaliamos que a gente conseguiu cumprir certa meta em relação a isso, mas a gente foi avançando à medida da experiência do outro, por exemplo, eu escutei a experiência de um dos professores, depois da segunda pessoa que foi trabalhar e, a partir da experiência deles eu fiz alterações lá na frente já que eu fui a última a trabalhar com a última turma (Docente, Cecília Lima)

Quem ministrou a disciplina? Fomos três pedagogos, e aí a gente vem de uma experiência de educação popular, de uma experiência mais ampliada, quando a gente chega para o estágio, a gente tem que parar e estudar um pouco mais e planejar melhor quem vai ministrar. Eu acompanho uma professora que vem de uma experiência muito boa sobre economia solidária, outro professor que é agrônomo, acompanha um professor da área da sociologia, mas que vem de experiência de Educação do Campo e também outra professora que vem de um acúmulo de economia solidária, da agroecologia e com as mulheres na turma de Baião com um biólogo que não vem desse acúmulo, ou seja, a gente foi montando a dupla docência, mas a gente percebeu aí uma lacuna. A gente fez todo um esforço para discutir e retomar as práticas eu particularmente tive, eu quis ir, entrevistamos lideranças sindicais, lideranças quilombolas, fomos na casa das presidências das associações, fizemos todo esse trabalho de levantamento de dados. A ideia quando a gente planejou o estudo de práticas era que o estágio retomasse essa discussão e que o aluno já fosse ser inserido nesse campo profissional de estágio a partir desse diagnóstico inicial. Mas, isso não aconteceu em todos os municípios, por que o próprio professor que foi

ministrar o estágio ele ainda quis retomar todo um debate que talvez não fosse ainda agora para ser feito (Docente, Maria Lúcia).

Diante dos relatos das professoras, Cecília Lima e Maria Lúcia, respectivamente, percebemos o esforço coletivo de desenvolver os componentes curriculares de forma planejada e em sintonia com a proposição construída pelos docentes que ministraram as disciplinas de práticas nas turmas que se encontram no oitavo semestre do curso. Ademais, o relato da docente Maria Lúcia também expressa a forma articulada dos docentes em desenvolver as atividades da disciplina de prática, de modo a inserir os estudantes no contexto das organizações populares para compreender sua natureza e a dinâmica desses espaços. Em ambos os relatos, o trabalho coletivo assume centralidade na organização do trabalho pedagógico, visto que “o trabalho coletivo é condição elementar no movimento dialético entre trabalho, formação e construção de conhecimento sobre a realidade” (FERREIRA, 2015, p. 36).

O trabalho coletivo é um dos princípios que alicerça os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que ao “conceber e executar a formação por área de conhecimento, pensando a interdisciplinaridade como exigência da própria materialidade; da complexidade dos problemas da realidade que se quer compreender e explicar exige, fundamentalmente, o trabalho coletivo” (MOLINA; HAGE, 2016, p. 821). Esses princípios tornam o curso diferenciado, pois a perspectiva de formação mais humanizada, com valores pautados na solidariedade, diverge da lógica assumida no âmbito do ensino superior, no qual o trabalho docente tem sido reduzido a prática individual e as dimensões técnicas, a partir da redefinição do papel do Estado, decorrente das mudanças no sistema capitalista como afirma Freitas (2007).

Logo, a dificuldade de alguns docentes da LEDOC apresenta-se ao materializar o planejamento para dar sequência ao estágio. Esse fator pode comprometer e fragilizar a compreensão desses componentes que foram pensados, de forma articulada e relacional, para potencializar o processo formativo, a fim de intervir na prática dos estudantes e, conseqüentemente, nas organizações e nos movimentos sociais. Contudo, sabemos que realizar um planejamento a partir de uma construção coletiva é um exercício desafiador, pois exige tempo e maturidade, isto é, construtos provenientes de um processo de experiência.

A preocupação da entrevistada Maria Lúcia sobre o encaminhamento das experiências desenvolvidas na disciplina de prática, que deve orientar o estágio, remete-nos a retomada da concepção de prática educativa presente no PPC, a qual, “diz respeito às ações desenvolvidas

nas organizações e nos movimentos sociais, pois possibilita a formação política, sociocultural e indenitária dos estudantes” (PPC, 2017, p. 25).

As ações pressupõem a inserção dos estudantes nos espaços das organizações, cooperativas, sindicatos, associações e outros existentes nos territórios em que eles habitam. É esse contato, do conhecimento sobre a realidade e das demandas apresentadas, que se propicia aos estudantes a realização de uma intervenção diferenciada nesses espaços. Essa permuta de conhecimentos e aprendizagens é essencial para os sujeitos coletivos, uma vez que estes também são sujeitos educativos, afinal nos mostram “que a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança” (ARROYO, 2003, p. 31).

Para esse mesmo autor, o papel pedagógico dos movimentos e das organizações sociais no aprendizado dos direitos, revelam-se na radicalidade de suas lutas, porque “a luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana” (ARROYO, 2003, p. 32).

A partir da concepção de prática educativa mencionada no PPC (2017), a qual prevê o envolvimento dos estudantes em ações concretas nos espaços das organizações e movimentos sociais, as atividades da disciplina de Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares foram planejadas com a intenção de compreender as experiências educativas desenvolvidas pelas organizações populares subsidiadas por reflexões sobre prática de educação popular.

As atividades foram desenvolvidas com as turmas que iniciaram o curso em 2014 dos municípios de Cameté, Baião e Oeiras. Conforme o Plano de Ensino, planejado coletivamente pelos docentes que a ministraram, esse componente curricular foi desenvolvido em três momentos distintos, porém interligados entre si. O primeiro momento com 45 horas destinadas à reflexão teórica; o segundo, com 10 horas de atividades práticas; e por último, 5 horas de atividade de extensão (Anexo III).

Dentre os referenciais teórico-epistemológicos utilizados no momento destinado às reflexões teóricas, as discussões orientaram-se na perspectiva da Educação Popular, a qual se vincula a organização e o protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, com vista à transformação social (PALUDO, 2005). E, também na concepção de prática educativa desenvolvida nos movimentos ou organizações sociais que interrogam o modo de produção capitalista e se constitui como prática de resistência, cuja intencionalidade visa à transformação da realidade (SOUZA, 2016).

Ambas as referências se complementam possibilitando aos educandos um embasamento teórico sólido demarcando uma posição política e pedagógica contra hegemônica. Essas referências encontram-se presentes nos textos de fundamentação trabalhados no âmbito da disciplina de Estudos e Práticas Educativas em Organizações Populares, conforme anunciados no Plano de Ensino da disciplina (Anexo III).

Os fundamentos da Educação Popular na formação de educadores do campo na LEDOC alinham-se à posição de classe que o curso assume desde sua gênese, posicionando-se contrária a sociabilidade do capital e propondo a construção de uma nova sociabilidade, com base em princípios humanos, solidários e coletivos. Dessa forma, ela vem sendo debatida na perspectiva de confronto com o modelo de educação hegemônico vinculado ao projeto capitalista que visa à conformação da sociedade aos interesses econômicos.

A Educação Popular nasce como alternativa para reverter essa estrutura de educação alinhada ao desenvolvimento econômico, político e cultural da sociedade moderna, “afirma-se como teorias e práticas educativas alternativas às pedagogias tradicionais e liberais, vigentes em nossos países, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, da exploração da força de trabalho e do domínio cultural” (PALUDO, 2005, p. 4).

Assim, a Educação Popular demarca uma ruptura com a pedagogia tradicional e liberal ao propor uma educação contra hegemônica, que emancipe os sujeitos excluídos historicamente, que problematize as desigualdades e a condição de opressão dos menos favorecidos, que propõe a luta coletiva pela garantia de direitos e transformação social e, sobretudo, pelo reconhecimento e pela valorização dos saberes dos sujeitos ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e camponeses, que em suas práticas cotidianas criam e recriam novos saberes, novas experiências.

Sobre a história da Educação popular, na América Latina, os estudos de Paludo (2015) revelam que esse movimento, constituiu-se no contexto de lutas e resistências e se consolidou em dois marcantes períodos: no desenvolvimentista, nas décadas de 1930 e 1960 e após a ditadura militar, no processo de redemocratização dos países latino-americanos, entre 1960 e 1980. Períodos em que o Estado e o modelo de educação formal voltavam-se a reprodução das relações econômicas e socioculturais. Sobre a influência da teoria marxista e, sobretudo de autores latino-americanos, com destaque para Paulo Freire, com o método de alfabetização de jovens e adultos e a Pedagogia do Oprimido, além de outras matrizes da Teologia da Libertação, de movimentos rurais, organizações sindicais e populares, constituiu-se enquanto um movimento político e sociocultural.

A consolidação de tal movimento ganha força mediante apoio de diversos segmentos, como Igreja, partidos políticos e centros de formação de abrangência latino-americana, assim como intelectuais, religiosos e ativistas advindos de tradições e tendências diferenciadas, mas convergindo em posição contra hegemônica e por utopias de transformação social (PALUDO, 2015).

O “Movimento de Educação Popular” se fez no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o “poder popular”. Enquanto Movimento, a EP cumpriu um forte papel de ação cultural no interior do campo e para além dele, constituindo-se em mediação entre a realidade objetiva e o projeto de futuro em construção. Por meio dele, articulado aos processos de luta e resistência, ia-se recompondo a representação do real enquanto totalidade, superando a fragmentação, na direção de uma concepção “ético-política” (PALUDO, 2015, p. 226).

Diante dessa reflexão, podemos dizer que a Educação Popular emana do desejo coletivo por mudanças, na perspectiva da construção de outro projeto de sociedade sob a autonomia do povo. Assim, ela ressignifica nos espaços de organização populares pela busca, no interior das contradições da sociedade capitalista, alternativas de resistências e disputa por uma sociedade pautada em valores de partilha e solidariedade. Desse modo, a formação de educadores via LEDOC provoca esse debate com os educandos, à medida que articula a formação por alternância, possibilitando a inserção deles nos espaços e organizações populares, nos territórios rurais.

Os fundamentos da Educação Popular auxiliaram os estudantes a compreender o processo formativo das organizações populares ao adentrarem no interior dessas organizações para desenvolver atividades práticas e, em seguida, socializar os dados e informações coletadas junto às organizações e universidade, como atividade de extensão. Os estratos a seguir expressam experiências desenvolvidas com o componente Estudo de Práticas Educativas em Organizações Populares, na LEDOC e os desafios na construção do planejamento coletivo entre docentes e educandos.

Quando eu ministrei a disciplina, nós fizemos primeiro essa contextualização do cenário, da história, não entrando no mérito da história, mas a contextualização deste espaço que também é educativo, o espaço da educação popular. Depois a ideia era que esses estudantes fossem para campo identificar esses espaços, conhecer esses espaços. Eles foram às sedes desses movimentos sociais e foram fazer esse levantamento. Nós fizemos toda uma construção coletiva. Eu não cheguei lá com um planejamento pronto e acabado. Eu fui para lá discutir uma proposta com os estudantes.

Uma proposta de eles irem ou não para os movimentos sociais e o que eles gostariam de saber dos movimentos sociais. Nós fizemos uma construção coletiva, foi muito trabalhosa, desafiadora. Os alunos até disseram assim que eu fui muito exigente com eles. [...] Discutir propostas, discutir perspectivas, discutir educação popular requer olhares coletivos. Como é que eu vou pedir para vocês compreenderem um debate coletivo de uma organização social se nós não entendemos o que é o debate coletivo (Docente, Cecília Lima)

Além de discutir com eles a questão teórica sobre a questão da concepção de prática, a inserção deles nesses espaços populares e sociais. Eu queria, eu quis ir com eles e eu fiz isso, de no primeiro contato, eles tivessem nessas organizações com os presidentes, com os coordenadores. Eu fiz questão de ir a campo com eles. Então a gente montou todo um cronograma porque eu queria ouvir o trabalho que esses presidentes desenvolviam nessas entidades, nessas organizações. Depois a gente fez o debate na turma, que esse é o lugar que eles devem ocupar, esse é o lugar que eles precisam ocupar que eles estão sendo formados estrategicamente para ocupar esses lugares. (Docente Maria Lucia).

Conforme os relatos, percebe-se uma sintonia em relação à condução da disciplina com base nos princípios da educação popular e na construção de um planejamento coletivo e dialógico entre os docentes e educandos. A construção coletiva demanda posicionamentos tensionados por conflitos de ideias e reflexões, mas que possibilitam avançar e se chegar a um pensamento crítico. Nesse sentido, compreender a importância do diálogo como mediação na construção do conhecimento ao referir-se ao diálogo como uma exigência existencial torna-se essencial, afinal “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado é humanizado” (FREIRE, 2015, p. 109). Sendo assim, não se pode reduzir à imposição de ideias de um sujeito sobre o outro, ou mesmo troca de ideias, mas, sobretudo, um ato de criação.

A partir do planejamento coletivo, o direcionamento para o trabalho de campo é conduzido, mediante a experiência de cada docente, conforme o contexto em que se desenvolvem as disciplinas. Adentrar nos espaços das organizações, compreender sua natureza e, sobretudo, identificar as contradições existentes é possibilitar uma relação de proximidade com o fazer profissional dos estudantes que irão atuar nesses espaços e ressignificar o olhar e as práticas daqueles que já atuam nesse campo. “Esses processos de aproximação da realidade e ao mesmo tempo de estranhamento da realidade, com o olhar de pesquisador na qual vivem, tem dimensões educativas fundamentais” (MOLINA, 2017, p. 596). Em razão disso, a pesquisa como princípio educativo assume centralidade na proposta do curso e se materializa por meio do Tempo Comunidade nas diversas instâncias do campo educacional e organizações educativas populares (PPC, 2017).

A inserção na realidade das organizações populares no movimento de ação-reflexão-ação implica desprendimento da consciência ingênua e nos conduz desvelar a essência do fenômeno que buscamos conhecer, identificando as tensões e contradições presentes nessas organizações. Na tentativa de evidenciar como se desenvolve a dinâmica desses espaços e as contradições existentes, destacamos a experiência de três organizações, Associação Quilombola, STTR de Oeiras e Colônia Z50 citada pela entrevistada docente Maria Lucia sobre a pesquisa desenvolvida pelos estudantes da LEDOC, da turma 2014 de Oeiras, durante as atividades de práticas nas organizações populares.

- 1) Uma experiência bem legal que a gente fez foi com a presidente da associação quilombola de lá de Oeiras, a Dona Ester. Na época que eles foram para entrevista, a Dona Ester não estava e eles entrevistaram o filho dela que é uma das pessoas também que participa da associação [...]. É uma comunidade que eles estão em fase de reconhecimento. O ITERPA ia fazer uma delimitação do território lá na comunidade quilombola. E aí nesse mesmo período o rapaz convidou o grupo que quisesse participar desse momento de como seria e tal e aí, teve dois alunos que foram com eles, participou de todo esse momento de como seria a delimitação, como que foi a luta para que eles pudessem tá na fase de finalização do reconhecimento.
- 2) Uma coisa também que foi interessante, foi quando nós fomos para o sindicato para STTR tanto é que o STTR de Oeiras ele é um sindicato que os alunos foram identificando e alguns deles são sindicalizados que faziam a crítica que lá os presidentes só vão passando, é como se fosse um rodízio, não renova o quadro, e aí um dos dados que os alunos levantaram é que no sindicato de Oeiras precisa urgentemente de uma renovação de quadros, inclusive tinha tido eleição recentemente e o atual presidente ele já tinha sido alguns anos atrás, ou seja, ele voltou novamente e o anterior ele inclusive é nosso aluno que estava saindo, mas que já tinha sido também, ou seja, não há renovação e eles ficam sempre fazendo aquele rodízio, e aí os alunos colocavam essa crítica que o sindicato tem perdido muitos filiados, inclusive para Colônia de Pescadores porque enquanto o sindicato de Oeiras mantém numa certa tradição entre aspas e um conservadorismo no campo do Sindicato não consegue, no caso de Oeiras, pautar outras demandas que vá para além da agricultura
- 3) A colônia de pescadores, ela se abre, inclusive se colocando em parceria com a universidade, que é a colônia Z50 que é uma mulher a presidente, dona Gilma, que também vem ali de pai para filho, o pai dela era um presidente e ela acabou, depois que o pai saiu, assumindo [...]. Ela relatava assim na entrevista ao grupo que estava pesquisando a colônia de pescadores, quando os meninos perguntavam sobre o índice de analfabetismo, ela colocou que havia um número muito alto de associados, que não tinha escolaridade, nunca nem sequer tinha estudado e os que tinham estudado e conseguido o mínimo da escolarização, tinham passado por um projeto chamado “pescando letras”. Um projeto que foi para todas as colônias pelo Ministério da Pesca. Todas as colônias do Brasil, elas acabaram desenvolvendo uma época esse projeto

e foi uma fase onde eles conseguiram de alguma forma atender alfabetização destes pescadores, mas ainda assim há um número muito alto de pescadores que nunca estudaram, nem fizeram alfabetização.

A primeira experiência retrata a ação do Estado na garantia do direito ao território daquela população, com a finalização e delimitação da área, mediante um longo processo de luta e resistência coletiva da população quilombola. A pauta do território tem sido constante nas agendas das organizações sociais, principalmente as comunidades tradicionais que historicamente foram negligenciadas pelo Estado, que ao invés de assegurar um direito já reconhecido às comunidades quilombolas, “para garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural” (DECRETO, 4.887/2003), prefere favorecer a mercantilização do espaço, da terra para empresas capitalistas. Esse acontecimento que marca a história da Associação Quilombola possibilita aos estudantes da LEDOC que vivenciaram parte dessa experiência compreender a importância das organizações populares no protagonismo da conquista de direito e a dimensão educativa que se materializa no processo de luta coletiva.

No segundo relato, observa-se dois elementos que limitam a atuação mais efetiva e abrangente do STTR: a centralização do poder em um grupo restrito, mediante a ausência de democratização da gestão para outras lideranças, e a restrição de pautas ao campo da produção da agricultura, limitando-se a desencadear frentes de atuação que envolve outras dimensões de existência da classe trabalhadora do campo. Essas questões evidenciam contradições no processo de organização de interesse coletivo e, conseqüentemente, corroboram para enfraquecer o processo de mobilização e luta.

Espera-se de uma organização social de representação dos camponeses, o papel de articuladora das lutas para enfrentamento das transformações no campo, provocadas pelo intenso processo de acumulação do capital e, sobretudo, agregar pautas como educação, saúde, moradia, aposentadoria, lazer dentre outras que estão imbricadas nas condições de existência dos camponeses. À medida que os estudantes da LEDOC adentram no interior dessas organizações e desvelam essas contradições, compreendem a necessidade de mudança no direcionamento político dessas instituições, de modo que possam projetar-se a fim de ocupar esses espaços, tendo em vista que muitos desses estudantes já possuem este vínculo.

O último depoimento também retrata a forma como a escolha da direção da Associação dos Pescadores acontece, alternando-se entre os membros da família. Essa dinâmica restringe a participação de outras lideranças e não permite o exercício democrático que deveria orientar toda e qualquer organização de interesse coletivo. O depoimento também é revelador da carência educacional em que os associados são submetidos, uma vez que o alto

número de pescadores sem escolarização registra o descaso do poder público com a educação para com esses sujeitos. Mesmo com algumas iniciativas pontuais de alfabetização registradas na história da associação, isso não foi suficiente para sanar o *déficit* educacional existente, visto que o analfabetismo é um problema social e não está dissociado do contexto social nacional.

O analfabetismo no Brasil, segundo o IBGE/PNAD (2017), apresenta um índice de 11,8 milhões de pessoas analfabetas de 15 anos ou mais, desse total, 8% concentra-se no Norte que é a segunda região do país com maior índice, perdendo apenas para o Nordeste que concentra a maior taxa, 14,5%. É nesse contexto real que os estudantes e futuros profissionais da LEDOC serão desafiados a fomentar estratégias que possam reverter esse quadro, seja na associação dos pescadores ou em outros espaços, pois sabemos que o analfabetismo, por ser um problema social, tem o efeito de excluir os sujeitos da vida social, cultural, econômica e política, portanto é fator determinante de desigualdades sociais.

Todavia, elevar a escolarização de homens e mulheres do campo, na perspectiva da educação como prática de liberdade, é descobrir-se *no* mundo e *com* o mundo assumindo seu “papel de sujeitos e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, 1967, p. 108). Isto implica, portanto, superar o sentimento de inferioridade e exclusão que pessoas analfabetas carregam consigo e, apropriar-se da educação como ferramenta de libertação para protagonizar a luta junto ao coletivo de pescadores que a constrói cotidianamente.

Estas questões pautadas nas experiências expostas, desvendadas no processo de pesquisa, pelos estudantes da LEDOC provocam a universidade a repensar ações que possam alterar essa realidade, bem como motivam os estudantes a ressignificar seu modo de pensar, refletir e agir na busca de estratégias para seu enfrentamento. O movimento de articular teoria e prática que a universidade possibilita, via LEDOC, é transgressor ao modelo horizontal de produzir e socializar conhecimento, por isso caminha para o exercício da verdadeira *práxis* transformadora. O depoimento a seguir, expressa a tentativa de exercitar esse movimento a partir das experiências do trabalho de campo.

Isso merecia da nossa parte, da Universidade, um investimento maior porque foram informações muitas ricas que a gente trouxe mesmo para viver, para relacionar, para não chegar e dizer assim: ah, porque está na universidade é uma coisa e na prática é outra? Não, é trazer a *práxis* mesmo, então a gente fazia muito isso, de campo. No final da disciplina a gente encerrou com o ateliê onde eles trouxeram todas as informações coletadas fizeram uma grande amostra de dados. Claro que o tempo da disciplina não deu de sistematizar, fizemos com as lideranças que eles entrevistaram a roda de conversa (Docente, Maria Lucia).

A *práxis* como atividade humana concreta de transformação das condições objetivas pressupõe uma relação de dependência entre teoria e prática, pois a ação humana é resultado da consciência que ocorre mediante a reflexão e a atividade concreta, real (MARX; ENGELS, 2010). Com base nesse entendimento, podemos afirmar que o desenvolvimento do componente curricular Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares (teoria, prática e extensão) é realização da *práxis*. O depoimento das professoras elucida a preocupação em manter essa relação, à medida que a atividade prática da disciplina permite aos estudantes adentrarem na realidade objetiva das organizações populares e conhecerem as experiências e suas contradições, assim, provocando o diálogo com suas lideranças sob a mediação da universidade.

A continuidade desse movimento da *práxis*, no campo das organizações populares, foi planejada pelos docentes e foram desenvolvidos no componente de Estágio nas Organizações Populares. A articulação realizada com as organizações existentes em cada município onde foi ofertada a disciplina de prática, estrategicamente, foi pensada também como campo de estágio, tendo em vista a parceria construída entre professores e as lideranças das organizações locais.

De certo modo, isto facilitaria a continuidade das atividades já iniciadas na disciplina anterior e, conseqüentemente, haveria um engajamento maior dos estudantes com as organizações. Todavia, a sequência desses encaminhamentos não ocorreu, exatamente, conforme proposto em todas as três turmas, houve variação de acordo com cada dupla de docentes que estavam na condução das atividades. O relato a seguir exemplifica a dificuldade de se materializar o planejamento proposto.

Quando vem o segundo momento do estágio, no caso de Oeiras, a gente vê um grupo enorme de alunos no STTR que não tinha necessidade daquele grupo enorme só lá. Enquanto que não teve ninguém para investigar os quilombolas, não teve ninguém para investigar os extrativistas que foi uma experiência também interessante que a gente teve lá em Oeiras, que lá tem uma Resex [...], sobrecarregou a colônia porque também tem uma sede e também está muito mais organizado, era muito mais cômodo, podemos dizer assim (Docente, Maria Lucia).

O depoimento evidencia que não houve a continuidade das atividades de estágio em todas as organizações articuladas *a priori*. Tal fato demonstra a fragilidade e a contradição na execução do planejamento, de forma que não possibilitou aos estudantes ampliar as

experiências nas demais organizações existentes e, além disso, dar prosseguimento nas reflexões sobre as questões pontuadas na disciplina de prática.

Outra questão relacionada a isso, diz respeito à construção de parcerias entre as organizações e LEDOC que poderiam ser ampliadas para o fortalecimento de ambas, tendo em vista a necessidade de construir unidade na defesa dos direitos da classe trabalhadora do campo. Afinal, o momento histórico atual, com a derrota eleitoral, política e ideológica da esquerda e a vitória de candidaturas tradicionais de direita, que coloca em risco o estado democrático, poderá impor limites às políticas públicas implementadas (FONEC, 2018).

Construir práticas formativas que fomentem estratégias de organização e resistência pela transformação da realidade social e educacional do território camponês é compromisso desse curso, visto que a base de sustentação para sua existência vem das organizações e movimentos sociais do campo, ou seja, “foram as experiências formativas acumuladas pelos trabalhadores rurais, especialmente pelo MST, na luta pelo direito à terra e à educação, que possibilitaram o acúmulo de forças que levou à elaboração e implantação dos cursos” (MOLINA, 2017, p. 589).

Assim, organizar e materializar uma estrutura curricular com componentes formativos que subsidie o diálogo, com as organizações na perspectiva da luta de classe, na defesa da terra, do território, do trabalho, da cultura e da educação dos camponeses constitui desafios da LEDOC, na Amazônia Tocantina.

Por isso, tais desafios vêm sendo corporificados nas respectivas esferas sociais, mesmo com as contradições já anunciadas anteriormente. Portanto, a materialização da disciplina Estágio em Organizações Populares, mediada por docentes sintonizados com o planejamento da disciplina de prática, tem revelado experiências exitosas na direção da *práxis* transformadora.

A experiência da turma de 2014, de Cametá, permite-nos essa compreensão, ao dar sequência à disciplina anterior (Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares), cuja culminância foi a realização do seminário de socialização dos resultados da prática, das ações desenvolvidas pelos movimentos e pelas organizações sociais e populares do campo, bem como aspectos relacionados à formação dos educadores priorizados pelo curso, por meio da atividade de extensão. Esse momento também se constitui como preparação para o desenvolvimento do Estágio nos movimentos e nas organizações sociais, como parte do currículo do curso.

Conforme a matriz curricular do Curso, o Estágio em Organizações Populares se desenvolve após a introdução do componente Metodologia Científica VII e Preparação do

Estágio IV para Tempo Comunidade. (Anexo IV). De acordo com o plano de ensino, tais componentes têm como objetivo,

Refletir sobre a atuação profissional de educadores sociais junto às organizações populares, observando seus desafios e potencialidades, a fim de propor estratégias de autogestão coletiva com base na agroecologia, economia solidária, educação popular para o desenvolvimento das comunidades camponesas do território do Baixo Tocantins (PLANO DE ENSINO, 2018).

Para atendimento de tal objetivo buscou-se desenvolver os componentes através dos conteúdos curriculares com base em conceitos de ação coletiva, como: associativismo, cooperativismo, movimentos sociais, agroecologia e economia solidária; elaboração de planos de pesquisa para a realização do estágio e planejamento do Tempo-Comunidade VII e Estágio em Organizações Populares (Anexo V). A partir da fundamentação teórica, do planejamento e plano de pesquisa, construídos coletivamente, os estudantes foram conduzidos a desenvolverem as atividades.

Pela experiência vivenciada como docente na LEDOC de Cametá, temos compreendido que o período de orientação do Tempo-Comunidade, da FECAMPO é um momento destinado à vivência da turma com a comunidade escolhida¹⁵, com o objetivo de interagir com seus sujeitos, no diálogo com os saberes acadêmicos e os saberes da cultura local. Esse momento é protagonizado pelos estudantes sob a mediação dos docentes da disciplina.

Para a realização deste momento é necessária uma logística de transporte, alimentação, alojamento, mobilização local e uma programação que envolva a participação da comunidade e universidade. Na programação, há um momento específico de orientação dos estudantes sobre o estágio que eles vêm desenvolvendo. Esse é o espaço de sanar as dúvidas, problematizar as questões encontradas e lançar uma proposta de intervenção diante da necessidade identificada, pelos estudantes durante o estágio (em andamento), nas organizações populares.

Sobre a orientação do Tempo-comunidade, da turma 2014, de Cametá, foi realizada na comunidade do Mupi, município de Cametá, no centro Comunitário Nossa Senhora do

¹⁵ A escolha da comunidade ocorre durante as atividades de planejamento da fase preparatória para a realização do estágio. Esse critérios de escolha ocorrem mediante as condições de estrutura física capaz de comportar a turma durante um ou dois dias, como também o interesse da comunidade em participar e interagir com a turma, numa relação de troca de experiências. Quando ocorre a indicação, pelos estudantes, de mais de uma comunidade se realiza um sorteio.

Rosário. Tal localidade foi selecionada pelos estudantes por ser o berço dos movimentos populares no município, e que naquele momento da realização da disciplina encontrava-se desmobilizada. Além das condições estruturais favoráveis para acolhida da turma, a motivação da escolha se deu em função da necessidade de rearticular as bases para fortalecer as organizações. Sobre a referida escolha, o depoimento a seguir ratifica essas descrições.

A gente foi para o Mupi, porque lá nascem os movimentos sociais daquela região. As primeiras lideranças dos sindicatos vêm do Mupi, então a gente foi para uma comunidade-chave nesse processo das organizações populares. Uma comunidade que foi extremamente ativa no período, hoje tem uma baixa e a gente foi para lá entender esse processo também (Docente, Antônio Sousa).

Promover a vivência em uma comunidade cujo histórico é enraizado na luta coletiva representa uma importância significativa para o objeto de estudo da disciplina que são as organizações populares. O momento foi oportuno para provocar os coletivos que se fazem presentes nessa comunidade a retomar o processo de reorganização, mobilização e luta em torno das problemáticas que envolvem a classe trabalhadora do campo, mediante a hegemonia do capital que tende a mercantilizar a vida, o trabalho, o território e a educação.

Compreender os avanços e recuos das organizações populares, em diferentes tempos históricos, como um processo educativo pode desencadear nos estudantes da LEDOC uma relação mais orgânica com as organizações e com os movimentos sociais no fortalecimento da luta coletiva no território da Amazônia Tocantina.

Com o estágio iniciado nas organizações populares, a atividade de vivência, que seria um momento mais restrito da turma com a comunidade escolhida e as devidas orientações acadêmicas, transformou-se em evento denominado de *I Seminário de Educação do Campo e Organizações Populares do Baixo Tocantins*, realizado nos dias 18 e 19 de maio de 2018, em Cametá, na comunidade do Mupi. O objetivo dessa ação era construir um diálogo ampliado entre a universidade, os movimentos e as organizações sociais do campo, com a intencionalidade de discutir a atual conjuntura política e os desafios para o fortalecimento da LEDOC na Amazônia Tocantina, bem como pensar estratégias coletivas de enfrentamento ao golpe e as perdas de direitos enfrentadas pelas Licenciaturas em Educação do Campo.

As referidas pautas não se restringiram a preocupações isoladas de um grupo, mas estavam articuladas com o debate do Movimento Nacional de Educação do Campo, o qual tem se mantido em estado de alerta ao desmonte do estado no atendimento às políticas públicas de Educação do Campo. Essas contradições têm mobilizado o FONEC a provocar o

debate ampliado com os representantes de coletivos que integram o Fórum acerca da Educação do Campo.

A análise de conjuntura, realizada pelo FONEC, em Brasília, no período de 26 a 28 de setembro de 2017 evidencia que o golpe provocado por forças conservadoras nacionais, amparadas em interesses econômicos, tem direcionado suas ofensivas, no caso da Educação do Campo, aos sujeitos coletivos, àqueles que “ousam humanizar-se com autonomia, propondo sua própria educação” e aos paradigmas pedagógicos dos movimentos sociais, cuja matriz, terra e cultura, trabalho e luta é ameaçada diante da tentativa de desmonte das políticas públicas de Educação do Campo, por meio de corte orçamentário e a desconstrução dos camponeses como sujeitos de direitos (FONEC, 2017).

Estas e outras demandas têm desafiado educadores e educandos da LEDOC a ampliarem o debate junto às organizações e aos movimentos populares na tentativa de criar estratégias de resistência pela manutenção do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia Tocantina. Assim, o *I Seminário de Educação do Campo e Organizações Populares do Baixo Tocantins* constituiu-se em um momento histórico de ampla participação de sujeitos individuais e coletivos para a construção de debates, proposições e encaminhamentos acerca do fortalecimento da LEDOC, nesse território.

Figura 5: I seminário de Educação do Campo e Organizações Populares da Amazônia Tocantina



Fonte: SILVA, Maria Divanete. Pesquisa de campo, 2018.

Os estudantes da LEDOC, inspirados no pensamento freireano de que “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1981, p. 73), deram início ao evento seguido das palavras de ordem: *Educação do Campo e Movimentos Sociais: Lutar e Resistir*.

As referidas palavras, retomadas nos debates posteriores, demarcaram o lugar histórico da força coletiva na instituição do Curso da Licenciatura em Educação do Campo, assim como o fortalecimento pela sua manutenção, mediante a correlação de força com o Estado que tende a precarizar essa formação. Com espírito coletivo na busca de estratégias para fortalecer a luta e resistência pelos direitos já conquistados, e avançar na pauta de outros direitos, que inúmeras instituições, organizações sociais e comunidade local se integraram com o objetivo de construir esse momento.

O Seminário teve a participação de docentes e estudantes da UFPA; educadores e estudantes da Educação Básica dos municípios da Amazônia Tocantina; Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras de Educação do Pará (SINTEPP); Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs); instituições de ensino superior privado; gestores públicos; Associação Remanescente Quilombola de Mupi (ARQUIM); Movimentos Atingidos por Barragem (MAB); Centro Comunitário Mupi; Igreja Católica, Pastoral da Juventude de Carapajó; Pastoral da Juventude de Mupi (Esperança Jovem – EJO); Pastoral Paróquia das Ilhas; Diocese; Escola Municipal Ensino Fundamental Francisca Xavier; Igreja Assembleia de Deus; Associação dos Ribeirinhos de Cameté (ARC) e Cooperativa Agrícola dos Empreendedores Populares de Igarapé-Miri (CAEPIM).

Durante os dois dias de evento foram debatidos o fortalecimento da LEDOC na relação com os movimentos e com as organizações sociais, como estratégias para o desenvolvimento do território da Amazônia Tocantina, além da importância da educação popular no processo formativo dos educadores do campo. O ingresso dos sujeitos, ribeirinho, camponeses, extrativistas, quilombolas, pescadores e outros, na universidade pública também foram temas debatidos no seminário.

A relevância do evento mostrou-se significativa, pois o momento foi oportuno para que os movimentos sociais pudessem expor suas dúvidas, críticas, inquietações e apresentassem suas demandas à universidade, enquanto uma instância do estado, embora a maioria dos docentes da FECAMPO sejam profissionais orgânicos da classe trabalhadora e compreendem as organizações sociais como sujeitos educativos que cumprem um papel pedagógico no movimento da luta por condições dignas de viver.

O papel educativo desenvolvido pelos movimentos e pelas organizações populares desenvolvem a possibilidade de uma construção de identidade coletiva. As divergências, os conflitos e as tensões que ocorrem no interior desses espaços impulsionam avançar nas ideias, nas reflexões e na constituição de um novo sujeito de ação coletiva, na organização e na luta por mudança. Essa postura pedagógica levou o docente da LEDOC a seguinte reflexão:

Essa posição permite ao sujeito, que adentra esses espaços, adquirir um novo perfil identitário, um novo homem e mulher propositivo, protagonista e inquieto diante das questões de opressão. É essa identidade que se busca forjar nos educandos da Licenciatura em Educação do Campo, para que possam mediar o processo político-pedagógico de formação humana e emancipatória (Docente, Pedro Santos).

O relato acima demonstra a clareza do docente em relação à compreensão do papel educativo das organizações populares na formação dos educadores do campo, na perspectiva de uma formação humanizada. Desse modo, os espaços populares são vistos como territórios educativos, lugar onde se aprende por meio da luta social, como afirma Caldart (2012)

Afirmar que o ser humano se forma na luta social é reafirmar que ele se constitui como humano na *práxis*, que se educa na dialética entre transformação das circunstâncias e autotransformação. É a atividade que forma o ser humano; mas a atividade que humaniza mais radicalmente é aquela que exige a autotransformação que passa pela compreensão teórica da realidade (CALDART, 2012, p. 550).

Desta forma, identificamos nos debates a importância inquestionável dos movimentos sociais enquanto espaço formativo que questiona, tenciona e interroga a estrutura da universidade com sua lógica hegemônica de produzir conhecimento. Os movimentos sociais são espaços formativos, pois formam os trabalhadores que dele participam e estes se transformam em sujeitos coletivos, que ao sentirem parte do processo de mudança, agem político, social e culturalmente, constituindo-se como sujeitos, que se formam “pelas contradições e tensões sociais e pela dinâmica da luta concreta [...]. Estes sujeitos constroem saberes, valores, cultura e ensaiam a vivência de novas relações sociais” (PALUDO, 2005, p. 12).

Contudo, os Movimentos Sociais, ao explicitarem as contradições da sociedade capitalista que forjar a constituição de sujeitos coletivos pela ação concreta, potencializam a construção do conhecimento para a disputa de uma nova sociedade, na qual a materialidade das relações políticas, econômicas e culturais constituam-se na perspectiva da sociabilidade

humana. Essa dimensão formativa, mobilizadora, propositiva dos movimentos sociais pouco tem sido reconhecida e incorporada pela universidade. O espaço acadêmico limitou-se a poucos e se restringiu ao saber dito científico.

Em contrapartida, no âmbito da LEDOC, esse espaço vem sendo ressignificado a partir das provocações dos movimentos sociais que questiona o modo de produzir conhecimento deslocado da realidade concreta. Nessa direção, o seminário, como desdobramento do currículo, foi provocativo no sentido de questionar o papel dos movimentos sociais e da universidade e a relação entre ambos para o fortalecimento do território da Amazônia Tocantina.

Ao considerar os movimentos e organizações sociais como centrais no processo formativo da Licenciatura em Educação do Campo buscamos articular as reflexões, os posicionamentos e as proposições apresentadas por alguns deles no seminário, com o olhar dos sujeitos entrevistados, a partir de dois pontos: a relação que a LEDOC estabelece com os movimentos e/ou organizações populares e as implicações do curso no território da Amazônia Tocantina.

Observamos, também, que provocações iniciais acerca da relação da LEDOC com os movimentos sociais foram feitas pela representante do STTR de Cametá. Ela destacou que a luta pela conquista da Política de Educação do Campo, reforma agrária, assim como outras demandas do campo, resultou de um longo esforço dos movimentos sociais, por isso a metodologia desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo deve, sobretudo, servir para a população do campo, de fato. Logo, o currículo deve estabelecer um diálogo com as questões das localidades rurais, pautando as problemáticas que se localizam no território da agricultura familiar, extrativista, ribeirinha e quilombola (Registro de campo).

Para tanto, garantir essa política requer um esforço coletivo da universidade e dos movimentos sociais, principalmente nesse momento político ameaçador de restrição orçamentária e, conseqüentemente, o sucateamento do curso. A posição da liderança sindical é no sentido de questionar o papel da universidade, na garantia de um curso voltado para as demandas locais, sendo assim é necessário dialogar com as bases que lhe dão sustentação, como os movimentos sociais.

Sobre a relação da LEDOC com os movimentos e organizações populares da Amazônia Tocantina, reportamo-nos a vários depoimentos dos sujeitos entrevistados para compreender como ocorre a existência dessa relação.

Em termo de contribuição, de elaboração no projeto, de ter pensado com a gente o PPC novo agora, na verdade nós dialogamos muito pouco. Os movimentos tem inclusive um dos momentos de acompanhamento do PPC é a participação do movimento social, inclusive ele têm um assento no conselho da faculdade, no NDE. Mas, eles sempre justificam que não podem vir. Aonde eles participam mais é em eventos, quando a gente faz um seminário, uma oficina, quando a gente faz formação continuada interna dentro do curso, quando a gente faz uma roda de conversa sobre a questão das mulheres, isso eles vão. Agora, quando é muito universidade é como se eles dissessem assim: ah, vão discutir só sobre universidade, não me interessa. Acabam que eles não ocupam o lugar que está lá para eles (Docente, Maria Lucia).

Hoje, a gente tem uma relação bem direta com os movimentos sociais, por exemplo, o último edital para o processo especial, nós discutimos dentro do FECAF, mesmo a universidade desconsiderando todas as nossas observações, solicitamos que acrescentassem alguns critérios, mas discutimos com os movimentos sociais [...]. No momento de formação, a gente tem buscado a participação deles para estarem com a gente. A gente já fez vários convites para o sindicato participar com a gente, não me recordo de nenhuma formação que eles estiveram, mas nos eventos eles tem estado. Na jornada de reforma agrária, a gente conseguiu a participação deles que acho que isso é extremamente positivo tanto na primeira quanto na segunda jornada eles estiveram (Docente, Antônio Sousa).

A gente tem estreitado uma relação muito boa, um exemplo disso foi à questão da entrevista, quando saiu à entrevista. A gente pautou para a universidade, os movimentos sociais pautaram para a universidade, para que houvesse a volta da entrevista no processo seletivo, e que os movimentos sociais pudessem acompanhar esses sujeitos, porque a gente sabe que adentrou pessoas que não eram oriundas do campo e por isso tiveram várias dificuldades (Movimento Social/STTR, Rita Valente).

O curso procura interagir, faz diferente dos outros cursos que não tem esse viés de procurar os movimentos sociais para levar os alunos para dentro dos movimentos sociais, de trazer pessoas dos movimentos sociais pra dentro do campo acadêmico. Mas a gente ainda vê o sistema acadêmico, universitário muito preso à questão teórica, deixando pouco espaço para a questão prática, isso acaba influenciando nessa aproximação, da sociedade com a universidade. A demanda de carga horária é grande e os professores não tem tempo de fazer um diálogo mais aproximado, uma pesquisa mais elaborada, levar o resultado dessa pesquisa, transformar em um projeto e executar esse projeto. A grande demanda de carga horária que o professor é obrigado a assumir que também é repassado aos alunos, acaba acarretando uma menor aproximação do curso com as comunidades. Mas já temos esse elo. O que a gente precisa é entender e saber como vai aperfeiçoar esse sistema de relação com o coletivo (movimentos sociais) para a gente construir uma universidade que não seja da porta para dentro, mas que esteja integrada com a sociedade (Estudante, Joaquim Santos).

Os depoimentos revelam a aproximação que a LEDOC estabelece com os movimentos sociais, embora essa participação não seja efetiva em todo processo de desenvolvimento do

curso como deveria, mas expressa a importância que os movimentos sociais exercem para que a proposta do curso se realize considerando suas bases.

No primeiro relato, identifica-se o reconhecimento do movimento social enquanto sujeito coletivo fundamental na construção da proposta do curso, à medida que este tem assento garantido no Conselho da Faculdade, Núcleo Docente Estruturante (NDE). Espaço importante e determinante para proposição, deliberação e encaminhamento de questões relacionadas ao curso, portanto é imprescindível à presença do movimento social, mas sem representatividade.

Conforme o depoimento, a participação do movimento social diz respeito a pautas que envolvem temáticas comuns, porém quando o tema é mais fechado ao campo acadêmico há uma resistência desse coletivo em participar. Esse fato limita o diálogo sobre o currículo e dificulta a incorporação dos anseios e das demandas na proposta do curso, bem como críticas e sugestões.

O segundo depoimento revela um momento importante de participação do movimento social na construção do edital de seleção dos educandos para ingressarem na LEDOC, mesmo com as restrições burocráticas da universidade que possui uma tendência a generalizar a seleção. O FECAF, que agrega diversos movimentos sociais na Amazônia Tocantina, tem se constituído em força política na defesa da Educação do Campo, em especial do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Esse depoimento também revela que há uma maior participação do movimento social em eventos que trata de questões diretamente ligadas ao movimento, como exemplo, a pauta da reforma agrária, porém mesmo com a insistência da FECAMPO para as questões mais pedagógicas do curso, nem sempre existe um retorno do movimento.

A definição de critérios de ingresso a partir do olhar do movimento é crucial para garantir que efetivamente o curso seja ofertado para os sujeitos do campo. Sobre isso, vejamos o que afirma os estudos de Silva (2017) sobre a LEDOC, nesse território.

O Processo Seletivo Especial é um dos caminhos que possibilita e que efetiva o direito de ingressar em uma universidade pública, num curso cuja matriz formativa traz a história de luta dos movimentos sociais e suas pautas prioritárias, como educação, trabalho, moradia, alimentação saudável, renda e emprego, ou seja, uma reforma agrária de fato e de direito (SILVA, 2017, p. 264).

A afirmação da autora converge com o relato da representante do movimento social, Maria Rita, no que se refere à questão do ingresso dos educandos. A manutenção da entrevista

no edital implica a garantia da especificidade do Curso, de formar sujeitos educadores do campo. Esse critério de seleção constitui-se em um mecanismo para identificar a relação dos candidatos acerca da realidade social e educacional do campo, mas que foi retirado da seleção por determinação da universidade, razão para intensos questionamentos de docentes e do próprio movimento social. A exigência do protagonismo do movimento social diante da necessidade de acompanhar o processo seletivo é fundamental para garantir o ingresso dos camponeses na LEDOC, afinal a criação desse edital deve evitar o ingresso de outros candidatos que não pertencem a realidade do campo, com risco de descaracterizar o curso.

O último depoimento ressalta que o diferencial do curso caracteriza-se pela aproximação com os movimentos sociais, embora a estrutura da universidade dificulte essa relação, pois sabemos que sua tradição foi priorizar o debate teórico, secundarizando a dimensão da prática. A dicotomia provocada por essa relação distanciou a universidade da realidade concreta de seus sujeitos, generalizando uma formação desvinculada da diversidade social e cultural que expressa a identidade da população brasileira e, sobretudo dos problemas concretos provocados pela desigualdade social.

É na tentativa de romper com essa estrutura engessada que a LEDOC se desafia, em meio às burocracias e à estrutura rígida, a lançar uma formação que dialogue com a realidade concreta, superando essa dicotomia e promovendo a relação intrínseca entre teoria-prática, com a mediação dos movimentos sociais. Na compreensão do estudante entrevistado, mesmo diante de suas críticas a estrutura da universidade, identifica-se uma relação com os movimentos sociais, mas que precisa se ampliar, aperfeiçoar, para que de fato a instituição tenha sentido para os sujeitos que demandam formação.

Logo, manter a relação com os movimentos sociais é assegurar um dos princípios fundantes da LEDOC, pois a pedagogia do movimento constitui-se em referência política e pedagógica na formação de educadores, portanto significa “reafirmar os movimentos sociais como sujeitos protagonistas deste projeto e considerar a luta social como matriz pedagógica que integra a sua concepção de educação, compreendendo o campo como totalidade formadora” (CALDART, 2012, p. 552).

Reconhecer a relevância destes sujeitos coletivos, como portadores de prática educativa, como agente articulador e mobilizador da sociedade na busca de alternativa para transformação da realidade e superação das mazelas provocadas pela desigualdade social é transgressor. Dito isto, é importante compreender que a função das organizações e dos movimentos sociais está para além da reprodução da vida material, mas como agente político na formação de consciência de classe.

Nesta perspectiva, as reflexões provocaram as organizações populares, presentes no evento, a repensarem sua função social, a reavaliarem sua atuação no território da Amazônia Tocantina, tendo em vista que muitas delas têm se organizado em torno da produção. Observamos que a preocupação de algumas lideranças sobre o modo como algumas organizações sociais têm concentrado suas ações nas atividades da produção, como a venda do açaí e da farinha para o mercado exportador capitalista que agrega valor a produção, mas sem valor social, cultural e político. Esse fato é preocupante, pois restringe a função da organização apenas à questão econômica, não se amplia para outras dimensões que envolvem a luta e a resistência (Registro de campo).

A questão aponta a necessidade de se pensar em estratégias que possam inverter a lógica da produção capitalista, ou seja, é pensar na produção com base na economia solidária fundada nos princípios de solidariedade humana, que possa atender às necessidades de seus sujeitos com autonomia e consciência política. É nessa perspectiva que a LEDOC desenvolve a formação dos estudantes, por meio de componentes curriculares, com base em conceitos de ação coletiva, como associativismo, cooperativismo, agroecologia e economia solidária (PPC2017), conforme já apresentado no eixo anterior, a fim de subsidiar a intervenção dos estudantes nas organizações populares.

Para tanto, um dos desafios da LEDOC é contrapor-se a lógica de produção capitalista e, sobretudo, contribuir na construção de outro desenvolvimento que não se restrinja a questão econômica, mas tenha como centralidade a existência humana em todas suas expressões, a exemplo da arte, da cultura, do lazer, da religião e do trabalho, “como princípio fundante do gênero humano” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 749).

Todavia, é necessário pensar o contexto da Amazônia Tocantina a partir do conceito de território que envolve a territorialização da vida e das relações sociais “que são construídas mediante a resistência, por uma infinidade de culturas [...] num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas” (FERNANDES, 2012, p. 744). Desse modo, a relação da LEDOC com os movimentos populares é fundamental para que se pautem questões políticas, econômicas e sociais na perspectiva da compreensão de território e, assim, pensar em estratégias de ação e mobilização de ambos, na construção de outro projeto de desenvolvimento.

Outra reflexão sobre o movimento social na relação com a LEDOC é apresentada pelo Movimento dos Atingidos por Barragens ao fazer a seguinte afirmação: “o que seria de nós, se não fôssemos nós mesmos” (Movimento Social/MAB, Luiz Paulo). A frase pronunciada pelo representante do movimento social, durante o evento, atrai a nossa atenção por fazer

referência à importância dos movimentos sociais na conquista de políticas públicas, especialmente a LEDOC no contexto da Amazônia Tocantina, com potencial formativo para o engajamento político e pedagógico junto às organizações e aos movimentos sociais desse território.

Observamos que, para esse movimento, a diversidade que compõe o cotidiano dos povos, suas culturas, sua produção e a relação com o trabalho não é reconhecida pela escola tradicional. Porém, a Educação do Campo tem possibilidade de aproximar esses elementos em suas práticas formativas e conduzir a formação dos sujeitos do campo para que se tornem protagonistas. Essa perspectiva tem relação com as experiências educativas¹⁶ anteriores desenvolvidas no território, com o Programa Brasil Alfabetizado, com base na pedagogia freireana. Tal experiência contribuiu para os sujeitos envolvidos na formação organizarem-se em cooperativas e fortalecerem-se na luta. (Registro de campo).

Diante da reflexão, reafirma-se a importância da LEDOC no território, considerando que a educação é uma das pautas do movimento, e sua garantia é uma das formas de se permanecer no campo. Mesmo a Licenciatura sendo estratégica para esse território, alguns questionamentos foram colocados pelo movimento: “como vamos fazer chegar nas escolas os saberes da agricultura? Quais movimentos vamos fortalecer para fazer as cobranças? Como atender às demandas do campo se as vagas não são suficientes? (Movimento Social/MAB, Luiz Paulo).

Os questionamentos demonstram, portanto, a preocupação em ver, de fato, a materialidade do curso na prática dos educadores do campo, assim como tensionar a universidade na ampliação dessa política e articular o currículo no diálogo com os saberes locais. Ao considerar que o grande legado da LEDOC foi oportunizar o ingresso dos filhos dos agricultores, quilombolas, pescadores, extrativistas e demais sujeitos que tiveram seus direitos negligenciados pelo Estado, à universidade pública. Por isso, há de se reconhecer que a oferta de vagas não atende à demanda existente no campo, a exemplo, do Edital do Processo Seletivo Especial (PSE) nº02, de 2018, que ofertou 40 (quarenta) vagas e teve uma demanda de 856 inscritos, somente em Cametá. Isso evidencia a necessidade de pressionar o Estado pela ampliação dessa política, que oportunize de fato o ingresso de todos os sujeitos que querem formação superior.

¹⁶As atividades educativas foram desenvolvidas pelo programa Brasil alfabetizado no ano de 2007, com aproximadamente 10 a 15 turmas, por meio do Movimento Atingidos por Barragens – MAB e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST.

As discussões, os anseios e as críticas acerca do curso, realizada pelos sujeitos individuais e coletivos que participaram do debate, levam-nos a refletir sobre as implicações do Curso na Amazônia Tocantina, no que tange aos espaços populares, mesmo considerando que este se encontra em andamento, pois as turmas que iniciaram o curso em 2014 estão em fase de Conclusão de Curso. Os depoimentos dos sujeitos envolvidos na formação trazem informações acerca dos impactos que o curso têm provocado no território.

Acho que o curso tem um grande impacto aqui. O fato de a gente ter hoje cursos em seis polos já é um impacto. Não temos curso só em Cametá, temos em Limoeiro, Mocajuba, Oeiras do Pará, Igarapé-Miri e Baião, ou seja, a gente já tem um impacto da flexibilização. O segundo impacto que a gente tem é essa dimensão formativa que ela tomou uma proporção maior e ela tá sendo multiplicada. A gente já percebe que há uma multiplicação desse espaço político, espaço formativo e que a gente já consegue perceber que esses municípios, através de seus polos onde está instalado o curso de Educação do Campo já têm determinados movimentos de organização e fortalecimento ali. Não quero dizer que seja só da base da Educação do Campo, já tem um movimento ali de organização, seja do sindicato, seja de grupo de mulher, de colônia de pescadores por que você já tem uma intervenção, o curso de alguma forma conseguiu intervir para que essas organizações conseguissem se movimentar (Coordenadora, Vitória Melo)

Eu acho que a gente tem através do curso levantado algumas bandeiras de luta, vamos dizer assim, que a partir dessa metodologia, dessa Alternância Pedagógica, no tempo comunidade a gente buscou desenvolver algum tema. Então a partir dessa metodologia, muitos alunos fizeram pesquisa na sua comunidade e também levantaram algumas políticas que a gente tem debatido, como é o caso do SOME e da EJA. Como resultado, a gente fez o seminário integrador que é o diferencial também. Vários outros temas, como a agricultura, a questão da agroecologia na economia solidária, a gente trouxe e está debatendo com as nossas comunidades (Estudante, Manoel Silva).

Ele (o curso) está potencializando aos povos do campo o acesso à educação e também abrindo as portas da universidade para o povo do campo. A gente vê hoje aqui, dentro da Universidade, essa mistura de raça, crença, até mesmo ideologia política, então eu acho que veio potencializar aqui para que as comunidades do campo que, foram por muito tempo, excluídas desse processo formativo e até mesmo do entendimento do que é educação popular possa agora ter acesso. Eu ouvia falar em Educação Popular, mas não compreendia que aquela prática que eu tinha dentro da pastoral da catequese, dentro da igreja, se chamava Educação Popular e que hoje em dia ela é valorizada, então o curso trouxe pra mim, em aspectos de Educação Popular, uma potencialidade muito grande. A gente já está sendo multiplicadores, mesmo sem ter terminado o curso, eu acho que isso é um potencial grande (Estudante, Antônio José).

Como podemos observar nos relatos, o curso tem provocado impactos positivos no contexto da Amazônia Tocantina, bem como nas práticas educativas populares dos sujeitos

educandos. A própria política de formação de educadores já representa uma conquista inquestionável, por possibilitar o acesso ao ensino superior aos sujeitos do campo próximo de sua localidade de origem. O olhar de cada entrevistado reflete os vários aspectos em que o curso tem desenvolvido de modo a aproximar da realidade concreta e contribuir na intervenção dos sujeitos educandos.

A flexibilização do curso, apontada no primeiro depoimento, demonstra a possibilidade de ampliar o atendimento para os seis municípios (Cametá, Baião, Igarapé-Miri, Limoeiro, Mocajuba e Oeiras do Pará) que compõem o território da Amazônia Tocantina e desta forma facilitar o acesso à formação dos educadores do campo.

Destaca-se que esta flexibilização é possível mediante acordo de cooperação técnica com as prefeituras, as quais dispõem de estrutura para o funcionamento do curso e estadia dos docentes, embora nem sempre em condições satisfatórias. Outro aspecto destacado no relato é a capacidade mobilizadora e articuladora do curso, que amplia as possibilidades educativas para a dimensão das organizações populares. O fato de o curso conseguir despertar o caráter político e educativo das organizações existentes no território potencializa a relação entre ambos no acúmulo de força para o fortalecimento dessa política.

Os depoimentos dos estudantes trazem elementos da formação que potencializam sua atuação no contexto das práticas educativas populares. As referências teórico-metodológicas desenvolvidas no contexto da LEDOC apresentam-se como determinantes no processo de formação política dos educandos, os quais passam a adquirir uma consciência de classe ao assumir ações educativas voltadas a pautas de interesse da classe trabalhadora do campo.

O relato do estudante “Manoel Silva” pauta a Alternância Pedagógica como mediadora no processo de construção do conhecimento. Ademais, o Tempo Comunidade permite o contato dos educandos com as questões reais que envolvem a localidade. Questões, talvez, não questionadas antes, mas que passam a ser refletidas sob um novo olhar, à medida que os estudantes vão se apropriando do debate acadêmico no diálogo com a prática, como é o caso do SOME e da EJA, que tem sido objeto de reflexões, denúncias e intervenções no contexto da Amazônia Tocantina.

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)¹⁷ é uma forma de oferta do Ensino Médio para a população que reside nas comunidades rurais, pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), haja vista que o estado não possui escolas com o ensino médio

¹⁷O SOME foi criado em 1980 no Estado do Pará, com a finalidade de garantir a educação básica às comunidades rurais ribeirinhas que se localizam distantes dos centros urbanos (PEREIRA, 2016).

em tais comunidades, sendo que esse sistema, mesmo com muita precarização, constitui-se como única alternativa para os jovens cursarem esse nível de ensino em locais próximo de sua residência. Todavia, essa forma de acesso vem sendo ameaçada de ser extinta pela própria SEDUC, e em contrapartida se tenta implantar nos municípios paraenses o Sistema de Educação Interativo com proposta de ensino a distância. Fator que tem provocado inúmeros debates e críticas das organizações e movimentos sociais, na Amazônia Tocantina.

A posição do FECAF, do FPEC e demais fóruns regionais é totalmente contrária a essa proposta, que ao ser elaborada pela SEDUC/PA e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, pois não considerou nenhuma legislação da Educação do Campo. Foi uma proposta construída verticalmente sem diálogo com as comunidades, com os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, vem na contramão da política de Educação do Campo. Ela visa atender de forma precarizada e massificada a educação no meio rural, impondo uma dinâmica que não coaduna com a realidade de seus sujeitos. Por força da pressão popular e sob a mediação do Fórum, tal proposta foi impedida pelo Ministério Público Estadual de continuar sendo implantada nos municípios previstos.

Em relação à EJA, identificamos o descaso do poder público em relação à população que reside no meio rural. Como docente, na LEDOC, ao ministrar a disciplina de Metodologia Científica IV e Estágio Docente III, direcionado para a Educação de Jovens e Adultos, que envolvia a observação, pesquisa e intervenção identificamos que o levantamento feito pelos educandos diagnosticou uma grande demanda por educação nessa modalidade de ensino, porém há ausência de oferta na maioria das comunidades rurais pesquisadas. Esse fato provocou amplo debate com a comunidade universitária, organizações populares e representante do público municipal de Cametá, realizado por meio do Seminário Integrador, componente curricular que oportuniza socializar e debater as questões advindas do Tempo Comunidade. Por isso, apresenta-se como um diferencial do curso na compreensão do estudante entrevistado.

Além desses temas, o destaque para a agricultura, agroecologia e economia solidária, presente no relato do estudante Manoel Silva, estão na base formativa do curso. A formação por área de conhecimento, Ciências Agrárias e da Natureza, ofertada aos educandos da LEDOC, intenciona formar os educadores a partir de outra perspectiva de produção no campo, relacionada com a produção da vida, e se contrapor a lógica capitalista que tende a sobrepor-se como o único modo de produção viável. Sendo assim, a agroecologia como princípio fundante da formação pauta-se “na valorização da agricultura camponesa e nos

princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 85).

Esta perspectiva está associada à origem da Educação do Campo, a qual nasce dos processos de desterritorialização x territorialização da agricultura camponesa como modo de produzir a vida, portanto “começou afirmando o trabalho camponês e a luta política das organizações camponesas pela terra e hoje se associa organicamente aos processos de territorialização da Agroecologia Camponesa” (CALDART, 2018, p. 5). Tais fundamentos que estão no projeto político formativo e se constitui a base da formação humana, tem reflexos nas ações práticas dos educandos, à medida que estes se apropriam de tais conteúdos e buscam desenvolver atividades educativas em suas comunidades.

Outro determinante que tem implicações positivas na prática educativa dos educadores do campo no contexto da Amazônia Tocantina é a compreensão política e pedagógica da Educação Popular que tem potencializado as ações educativas dos educandos, nos espaços populares. O depoimento do estudante Antônio José é revelador de seu engajamento nos espaços populares concomitante à formação, bem como as práticas educativas desenvolvidas mesmo sem a clareza do significado dos fundamentos da Educação Popular. Ao se apropriar desses fundamentos, mediado pelo curso, o discente ressignifica diariamente sua prática. Para Freire (2015) esse movimento é compreendido como dialógico, pois o conhecimento trazido pelos educandos de forma desestruturada é devolvido a eles de modo organizado e sistematizado e como tal permite uma intervenção crítica na realidade.

A partir dessas reflexões é possível afirmar que o curso tem implicações positivas no contexto da Amazônia Tocantina. A força política dos movimentos sociais, a relação orgânica dos educandos com as organizações populares e a articulação que a metodologia do curso desenvolve entre teoria e prática tem sido determinante para alterar a realidade, no sentido de provocar os movimentos sociais sobre seu protagonismo político. Portanto, ressignificar as práticas educativas populares dos educandos, de modo a proporcionar uma visão crítica sobre a realidade, e debater com as comunidades outro projeto de campo, com base no modo de produção familiar e com princípios agroecológicos é substancial.

Mesmo com as mudanças apontadas nos depoimentos citados, existe também posição diferente, que considera que o curso, do ponto de vista prático, não consegue realizar grandes mudanças, devido às disputas ideológicas que se vive dentro da estrutura capitalista. Vejamos no depoimento a seguir a manifestação do docente da LEDOC sobre essa questão.

O curso é extremamente positivo para o território, eu penso que esse modelo que a gente está construindo e tentando consolidar, ele é extremamente interessante da gente pensar outros caminhos para nossa sociedade, só que numa perspectiva mais teórica. A gente ainda está muito distante de uma prática que transforme mesmo isso, porque a gente não consegue fazer ações de grandes mudanças. Mesmo que seja uma comunidade que a gente consiga fazer com que aquela comunidade possa produzir produtos agroecológicos e organizar uma boa feira. A gente ainda tá muito no sonho, mas isso tem muito a ver com as disputas ideológicas que a gente vive em todos os espaços que a gente está. No modelo de sociedade que a gente está que é um modelo capitalista marcado pelo patriarcado e o machismo a gente não vai conseguir uma sociedade do Bem Viver, porque ela não se viabiliza dentro desse tripé. É impossível porque ela desvaloriza tudo isso que a gente tem sonhado de emancipação, de uma produção mais ecológica, não tem como. Acho que nós da Educação do Campo ainda temos que muito nos formar para a gente poder compreender isso, porque ainda tem gente dentro da Educação do Campo que acredita que por dentro do capitalismo a gente vai conseguir grandes transformações. Digo não vai, a prova disso é aprovarem o pacote do veneno e começarem a bloquear a produção de orgânico que vem do MST, não vai, dentro do capitalismo a gente não vai conseguir outra sociedade. Então, ou a gente muda nossas estratégias e aí é passar por essa compreensão mesmo de concepção de campo. Ainda dentro do nosso curso a gente não tem uma concepção clara de campo, ela é muito divergente no sentido de que a gente está muito distante um do outro mesmo (Docente, Antônio Sousa).

O depoimento do docente, embora reconheça a importância do curso para o território, tece críticas e denúncias à estrutura capitalista que inviabiliza a materialização de uma sociedade emancipada. O capitalismo, na sua fase mais recente, financeiro ou monopolista tem se intensificado no campo, de modo a manter o controle sobre a agricultura, com alta tecnologia agrícola, por meio do agronegócio, sobre o controle de empresas internacionais. Para Carvalho (2013, p. 32), os empresários do agronegócio têm utilizado estratégias burguesas para ampliação da acumulação capitalista: concentração de terra, produção agropecuária e florestal em larga escala, monocultivo, uso de agrotóxicos, de hormônios, de herbicidas e de sementes híbridas, transgênicos e mutagênicos. Essa forma hegemônica de produzir além de desconsiderar a dimensão sociocultural dos povos do campo ainda provoca sua desterritorialização e contribui para exploração de trabalho dos camponeses.

Essa investida do capitalismo sob o favorecimento do Estado “converteram a vida no campo em apenas um negócio que cresce e deslumbra os olhares cobiçosos e desumanizantes da burguesia mundial” (CARVALHO, 2013, p. 33). Sendo assim, os sujeitos camponeses, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, pescadores, indígenas e tantos outros que expressam formas distintas de produzir, de viver e de se relacionar com a natureza são ignorados, pois não se inserem na racionalidade produtiva do capital. Essas distintas formas de produzir

demarcam concepções antagônicas de classe, o que faz emergir disputas de interesses e processos de resistências, pois à medida que “o agronegócio se impõe como símbolo da modernidade, passa a ser identificado, pelas forças sociais em disputa, como o novo inimigo a ser combatido” (LEITE E MEDEIROS, 2012, p. 85).

A conjuntura atual avança para o aprofundamento do capitalismo, pois o novo presidente, Jair Bolsonaro, tem se mostrado favorável ao avanço do agronegócio. A retomada do Projeto de Lei 6299/2002, conhecido como “pacote do veneno”, pela então Ministra da Agricultura, Teresa Cristina, líder da bancada ruralista na Câmara dos Deputados, propõe flexibilizar o uso e registro do agrotóxico no país sem levar em consideração os danos à saúde humana e ao meio ambiente. Razões para críticas e resistências de diversos setores da sociedade, instituições e movimentos sociais, que defendem o direito à alimentação saudável e a soberania alimentar.

Aliado a política de liberação de agrotóxicos para favorecimento do avanço do agronegócio, a criminalização dos movimentos sociais, em especial do MST, por se constituir em força política de combate ao agronegócio, tem se evidenciado explicitamente nesse novo governo, como parte das estratégias do avanço do capital no campo. Além disso, a Carta-Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA (2018), aponta que a “suspensão da política de Reforma Agrária, o desmonte da política de assistência técnica, as medidas que sinalizam a redução das áreas quilombolas e indígenas demarcadas, a permissão para aquisição de terras por estrangeiros revelam-se a favor da expansão do agronegócio” (CARTA-MANIFESTO, 2018, p. 1).

Para o FONEC, essas questões, além de impedir a realização de um projeto comprometido com a soberania alimentar acirra muito mais o índice de violência no campo. São esses fatores que levam o docente entrevistado a acreditar na inviabilidade de grandes mudanças de uma sociedade ecologicamente soberana, por conta do capitalismo, pois a sua lógica estrutural assenta-se na exploração e deterioração da natureza para superação de suas crises.

Em razão disso, a sociedade do Bem Viver, solidária e sustentável, é impossível de se concretizar, na compreensão do docente entrevistado. Tendo em vista, que este termo, enquanto conceito em construção, apresenta possibilidade coletiva de possibilitar nova forma de viver a partir de experiências já existentes, na relação de convivência harmoniosa com a natureza, sendo os humanos parte dela. Assim, “o Bem Viver recupera essa sabedoria ancestral, rompendo com o alienante processo de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisa” (ACOSTA, 2016, p. 150). Seu fundamento assenta-se em modos de

produção autônomos, renováveis e autossuficientes com base em princípios de práticas comunitárias.

As reflexões aqui suscitadas nos levam a concordar com o docente entrevistado no sentido de compreender os limites impostos pela estrutura capitalista que cada vez mais se impõe de forma violenta sobre o trabalho humano, a exploração da classe trabalhadora e da natureza. Contudo, compreendemos a necessidade de superação da sociabilidade do capital com nossa capacidade de criação e recriação de estratégias de resistências, por meio de práticas educativas claras e definidas de classe. À medida que os educandos adquirem consciência de classe é possível que suas ações caminhem na direção de uma nova sociabilidade.

Para isso, é necessário, antes de tudo, que os docentes tenham essa consciência e clareza do projeto de campo que representa a classe trabalhadora e os princípios que o fundamentam. O fato dos docentes da LEDOC não terem uma concepção clara e consensual de campo, conforme relata o entrevistado, dificulta a realização de práticas educativas com horizonte formativo para essa nova sociabilidade, embora saibamos que somente a prática educativa, não seja suficiente para se alcançar a consciência de classe.

Para Marx e Engels (2010), na obra *A Ideologia Alemã*, a consciência de classe corresponde à tomada de consciência coletiva, quando os indivíduos adquirem consciência de sua condição de explorado e comprometem-se na luta e fazem reivindicações pelos interesses de sua classe, posicionando-se contrária à classe que o explora. Esse estágio é definido pelos autores de “classe para si”. Todavia, chegar a ele, pressupõe a compreensão da totalidade da sociedade, as contradições inerentes à estrutura capitalista, portanto a “consciência do processo dialético” (LUKÁCS, p. 127). Logo, não se alcança esse nível de consciência apenas pela condição subordinada que se encontra uma classe, mas pela unidade dialética entre teoria e prática.

É nessa perspectiva que a formação por alternância se desenvolve na LEDOC, por meio de diferentes tempos/espacos formativos, como possibilidade de provocar nos educandos essa consciência de classe, tendo em vista que muitos deles já são comprometidos com a luta, assumem posição política na defesa de pautas que representam os camponeses.

Ao considerar que a materialização do curso é mediada pela relação teoria e prática que se realiza pela alternância como princípio político e pedagógico do curso, buscamos compreender a partir dos depoimentos dos entrevistados envolvidos na LEDOC as possibilidades desse princípio na realização de práticas educativas populares.

A alternância permite ao aluno esse momento de contato com a literatura acadêmica, com a literatura historicamente construída dentro do movimento, dentro da luta da educação popular, ela permite esse contato com essa literatura para que ele possa saber que isso não é uma invenção nossa [...]. Depois eu passei um trabalho de campo onde eles iam fazer esse levantamento histórico dentro das organizações, então teve alunos que foi para as cooperativas, teve alunos que foi para o sindicato dos trabalhadores rurais, teve alunos que foi para as organizações das mulheres fazendo um resgate histórico e depois apresentar isso em uma forma de educação popular. Teve gente que apresentou esses resultados em forma de cordel, em forma de música. Nós criamos um movimento para socializar essa ideia e os movimentos sociais foram para lá para escutar os relatos dos alunos para ver as apresentações deles e depois também fazer os comentários [...]. Esses dois momentos da formação é para poder entender esse processo e ver que, o que a gente estuda na universidade está no cotidiano das pessoas, na vivência das pessoas e que a gente precisa dar valor a essas coisas que também é conhecimento, é saber popular [...]. Nós vivemos em uma sociedade que é uma sociedade opressora, que as pessoas não têm muito direitos, principalmente as populações do campo, são negados e, ai deles se não tivessem os saberes populares, o conhecimento da medicina natural, o conhecimento das rezadeiras, conhecimento das benzedeiras, dos curandeiros. Mas, a ciência não considera isso porque fere seus princípios, mas o povo considera. E a gente não pode, dentro do curso de Licenciatura, negligenciar esses saberes, esses conhecimentos porque também transcende o conhecimento da física, da química e da biologia, das ciências naturais (Docente Cecília Lima).

No tempo universidade eles se entrelaçam os conteúdos, para que eles possam nos ajudar com os problemas da nossa comunidade, por exemplo, lá no movimento onde eu trabalho. O último que nós fizemos deixou bem claro sobre os movimentos sociais que é uma luta do povo humilde, então quando eu voltei para lá para a pastoral da criança ela estava um pouco adormecida na comunidade e de repente algumas pessoas puxaram, se levantaram e vamos voltar para a pastoral da criança porque é uma necessidade da nossa comunidade, as famílias não vão sair da formação com um diploma, mas com uma formação social de como cuidar dos seus filhos, de como não deixar seu filho estar na rua, como cuidar da saúde do seu filho, porque hoje a pastoral da criança está trabalhando com a obesidade, com a reeducação alimentar. Antes era a parte da desnutrição então ali tudo é observado, tem a visita das famílias, com as mães que são solteiras e esquecem de tomar a vacina, de dar vacina nos filhos, então as líderes fazem isso para que essas famílias possam se transformar e ter uma formação do seu social (Estudante, Ana Maria)

Dentro dessas alternâncias pedagógicas a gente constrói um plano de ensino, um sistema de trabalhar as disciplinas, os eixos temáticos em consonância com aquilo que a comunidade vive, em consonância com aquilo que os educandos vivem. Então a gente não pensa a partir, por exemplo, de um movimento que não esteja dentro da comunidade, pensa a partir da comunidade, porque que comunidade precisa daquele conhecimento, porque que a comunidade quer preservar as matas ciliares, porque as comunidades querem preservar os mananciais de reprodução de peixes como no caso do acordo de pesca, a gente vai entender ali essas relações e procurar trazer isso para dentro do sistema de ensino e ai vai se trabalhar outras disciplinas como

ecologia, cadeia alimentar. A alternância pedagógica possibilita a gente a criar dentro desses espaços educativos essas questões que possam fazer indagações para a gente poder desenvolver o pensamento daquela localidade, daquele movimento social, desenvolver uma atividade que possa trazer um benefício que seja duradouro, que vá contribuir não apenas com uma pessoa, mas que vai contribuir com o território onde estão localizadas aquelas pessoas (Estudante, Joaquim Santos).

Os depoimentos transcritos convergem e revelam a compreensão da docente e da estudantes acerca da formação por alternância na relação com as práticas educativas populares. Cada um expressa o lugar de experiência que desenvolvem, articulando a teoria com a prática. Percebemos nos relatos o significado político e pedagógico da alternância materializado nas ações desses sujeitos entrevistados.

O relato da docente do curso apresenta o desdobramento das atividades desenvolvidas com os estudantes da LEDOC durante o tempo acadêmico e tempo comunidade. Ambos os tempos/espços formativos exercitam a relação intrínseca entre o campo teórico-prático, à medida que a realidade concreta, as experiências trazidas pelos estudantes sobre as organizações existentes no território, tornam-se conteúdos em diálogo com a teoria.

A estratégia de socialização do trabalho de campo com a participação das organizações populares evidencia que a relação teoria e prática não pode ser dicotomizada, elas precisam estar em sintonia para que a construção do conhecimento tenha sentido na vida das pessoas e ao refletirem e problematizarem sua realidade possa intervir sobre ela para melhorá-la. E, desta forma, a efetivação da *práxis*, que no dizer de Kosík (1976, p. 205) “é a abertura do homem diante da realidade e do ser”, ou seja, “é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSÍK, 1976, p. 202).

A reflexão da docente sobre a importância do saber popular como conhecimento válido, coloca o papel da universidade em questionamento, tendo em vista que esta ainda prioriza o saber dito científico em detrimento da cultura popular. É na contramão dessa lógica hegemônica que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo deve operar, a fim de propor a alternância, de se constitui em instrumento teórico-metodológico mediador de saberes que possibilita a compreensão da importância que ambos possuem na completude do conhecimento, sem hierarquizá-los.

O depoimento da estudante Ana Maria deixa explícito que a formação, por meio da alternância, contribui com a construção de práticas educativas populares, à medida que os estudantes conseguem intervir com ações educativas, de forma mais qualificada, nos espaços populares em que participam. O fato de a estudante se sentir motivada pelas reflexões

realizadas durante o Tempo Universidade e retomar as atividades na Pastoral da Criança, no atendimento a população rural que demandam formação, seja no aspecto social, com orientações às famílias, seja na questão da saúde, revelam que o curso tem contribuições significativas e potencializam a atuação dos educadores do campo, de modo, a possibilitarem as famílias desprovidas de direitos ou da ação do Estado, a melhorarem suas condições de vida, no que tange a medidas preventivas.

No último depoimento, o estudante Joaquim Santos, aborda a forma integrada que o curso organiza a construção do conhecimento, considerando a realidade em que os estudantes vivem em suas comunidades. A preocupação em preservar a natureza como forma de garantir a existência da vida na comunidade torna-se a centralidade das questões a serem problematizadas no Tempo Universidade em articulação com as reflexões teóricas do campo da ecologia, cadeia alimentar e outros que ajudam a compreender os processos de preservação das matas, das mananciais para a reprodução dos peixes. A partir da problemática identificada advinda da realidade pesquisada/vivenciada e refletida, por meio de referenciais teóricos, é possível a realização de atividades educativas de prevenção/intervenção junto ao movimento social na perspectiva de mudar a realidade da comunidade.

As concepções e experiências apresentadas pelos entrevistados acerca da Alternância como possibilidade articuladora na realização de práticas educativas populares nos levam a afirmar que a dinâmica formativa do curso, potencializa a atuação dos educadores do campo nas organizações e nos movimentos sociais na direção da *práxis*, à medida que o contexto real e concreto dos estudantes e de suas comunidades se entrelaçam com referenciais teóricos, que ao serem problematizados permitem repensar as ações que a serem desenvolvidas junto a esses espaços.

Traçamos até aqui a materialização da formação, considerando a dimensão das práticas educativas populares. Situamos a relação que o curso estabelece com a dinâmica das organizações populares, por meio dos diferentes tempos formativos, o esforço coletivo para viabilizar componentes curriculares satisfatórios, a fim de aproximar os educandos do campo acerca da atuação profissional e do engajamento político, além de aproximá-los do curso com os movimentos sociais e populares numa relação de parcerias e tensões.

Contudo, é importante destacar que a implantação de uma política de formação de educadores com as características da LEDOC, requer um esforço para sua materialização. Esse esforço exige ações que envolvem a dimensão institucional/burocrática, pedagógica e política, portanto implica limites que dificultam sua realização, mesmo que se aponte também

possibilidades na formação dos educandos desenvolverem práticas educativas junto aos espaços populares.

Vejamos, a partir dos depoimentos dos sujeitos envolvidos na LEDOC, os limites que se apresentam na formação e dificultam a realização de um processo formativo capaz de atender às especificidades do curso.

Eu penso que os limites ainda persistem, ele ainda tem sido nosso calo na faculdade, os professores que não vem da tradição do debate da Educação do Campo. Isso é comum entre nós, que estamos no coletivo da Educação do Campo. O curso fez agora em julho, 4 anos de existência, aqui em Cametá e temos exatamente professores que tem o mesmo tempo do curso e não acompanharam o ritmo, não procuraram se transformar junto com o curso. Não são todos, mas ainda temos professores que não se propõem a pensar uma formação diferenciada, então para mim isso é um limite, isso é uma dificuldade que a gente encontra, porque quando a gente pensa a lógica da lotação, eu pelo menos, quando eu vou montando, a gente vai pensando a contribuição que aquele professor vai deixar para aquela turma (Docente, Maria Lúcia).

Em termos de limitação a gente têm várias. Do ponto de vista mais conceitual ou teórico a gente tem as limitações mesmo de a gente poder construir um objetivo comum e isso faz com que os estudantes fiquem confusos. Há perspectivas muito discrepantes de Educação do Campo. Acho que isso é uma coisa que a gente precisa se afinar melhor para a gente poder diminuir isso. Então mesmo que eles (professores) nas reuniões pareça politizado e tal, mas quando está com os estudantes todo trabalho que a gente tem tido de ter esse objetivo comum ele não vai porque a gente não consegue avançar. Fica muito distante uma coisa da outra. Acho que as nossas formações ajudou, mas a gente tem que pensar em outras estratégias (Docente, Antônio Sousa).

Eu acho que limite, por exemplo, que eu identifico é na formação, os alunos em geral, os educadores eles não conhecem a fundo o projeto político pedagógico do curso numa ação compartilhada. Para mim, o projeto político de curso ele faz parte da formação, então o curso tem que fazer essa cultura de que o aluno ao chegar ao campus pra estudar ele conheça o curso dele, assim como a gente tenta conhecer alguma instituição a gente tem que entender em quais são os dispositivos legais do nosso curso, porque a gente começa então a compreender o que é ética profissional, o que é sensibilidade social da profissão, quando isso não ocorre o aluno entra e sai do curso sem entender nada do ponto de vista legal do curso, isso não é só na educação do campo é em qualquer curso universitário. [...] Conhecer profundamente as leis e diretrizes que a ordenam, que se comunicam dentro do curso porque isso é uma linguagem, uma possibilidade, o exercício de saber o que nós queremos desse curso (Docente, Pedro Santos).

Eu sempre digo que a gente está em um processo de construção, inclusive tem alguns professores que eu tive alguns embates na metodologia, porque a gente sentia que não era aquilo que a gente queria né, porque vinham muitos professores que não conseguiam assimilar bem o que era a proposta da Educação do Campo, mas acho que muitos que estão hoje na faculdade, que

iniciaram, conseguiram assimilar e vendo que realmente a proposta era diferenciada (Estudante, Manoel Silva).

Os depoimentos refletem os limites apresentados em relação à atuação dos docentes. Assim, o fato de alguns professores ainda não terem incorporado a proposta da formação pensada para o curso tem dificultado o processo formativo. Propor-se a uma formação diferenciada requer a compreensão do processo histórico do curso, e o engajamento político e pedagógico, a fim de que efetivamente se materialize a formação na perspectiva de atender seus princípios.

Em contrapartida, no depoimento da docente Maria Lúcia, fica evidente que o tempo de existência do curso, desenvolvido há anos, não interferiu no modo pelo qual alguns docentes materializam a formação, ou seja, ainda não é perceptível vislumbrar uma formação diferenciada. Isto leva-nos a refletir se a disposição docente pode ser em função da dificuldade de compreensão e/ou de sua realização, tendo em vista que o curso no território da Amazônia Tocantina está em processo de construção, ou pelo fato de alguns docentes não vivenciarem o curso de forma engajada o suficiente para acreditarem que ele exige um esforço diferenciado.

O segundo depoimento ajuda-nos a entender melhor essa dificuldade quando o docente afirma a discrepância que há na compreensão conceitual de Educação do Campo por alguns docentes. A contradição entre o discurso politizado e a prática docente, conforme ressalta o docente entrevistado Antônio Sousa, evidencia que os objetivos traçados pelo coletivo não se concretizam conforme os princípios que orientam a formação de educadores. Isto é, há uma distância entre o planejado e o efetivado. Vale enfatizar que o docente reconhece a importância das formações continuadas para alterar essa realidade, mas sinaliza a necessidade de outras estratégias que possam, de fato, proporcionar mudança na atuação docente.

O relato do docente Pedro Santos também reforça o limite docente, que conseqüentemente fragiliza a formação dos estudantes. Por isso, o fato de docentes não terem conhecimento e clareza da proposta pedagógica que orienta sua prática acarreta dificuldades de assumir uma posição diante da concepção da formação. Sendo assim, não se cria uma relação identitária com o curso. O posicionamento do entrevistado enfatiza a relevância de os docentes conhecerem a proposta do curso, assim como os estudantes no processo inicial da formação, pois esse contato permite aos sujeitos envolvidos adquirirem ou não sensibilidade com o campo de atuação profissional.

É importante reconhecer a pertinência desta reflexão, considerando que parte significativa do corpo docente não vem do debate e do acúmulo sobre educação do campo. Logo, desconhecem os princípios que orientam a formação dos educadores do campo, assim como há estudantes que mesmo vindo do campo, não são engajados em movimentos sociais e nem (re)conhecem a especificidade de sua atuação profissional. Por isso, ser oportunizado a conhecer a proposta, as regulamentações e, sobretudo o projeto de sociedade que o curso defende é fundamental na construção da identidade dos sujeitos envolvidos nesse processo.

O relato do estudante corrobora com os demais, no sentido de pautar a limitação docente em relação à compreensão da proposta formativa com base nos princípios teórico-metodológicos da Educação do Campo na formação de educadores. Identificamos em sua fala a clareza da proposta do curso que foi, em alguns momentos, contrariada pela prática de alguns docentes, mas ao reconhecer que o curso é uma experiência em construção, os docentes também foram se construindo no processo e compreendendo a perspectiva diferenciada do curso.

Em relação a esses limites que se impõem na atuação de alguns docentes da LEDOC, conforme apontados nos relatos, reportamo-nos aos estudos de Molina (2015, p. 159), sobre a expansão das licenciaturas em Educação do Campo, quando nos adverte que a precarização da formação docente é um dos riscos que a formação por área de conhecimento apresenta, pois “que pode ocorrer a partir da supressão de conhecimentos disciplinares fundamentais ao aprendizado de determinados conteúdos, ou mesmo, do acesso a eles de maneira superficial e insuficiente para garantir o seu verdadeiro domínio”.

A autora ainda acrescenta que mesmo com os riscos, essa estratégia apresenta potencialidades quando há “intencionalidade e vontade de construir novos caminhos para o uso do conhecimento científico, colocando-o a serviço das transformações das condições de vida dos sujeitos do campo” (MOLINA, 2015, p. 159). Todavia, se não houver essa vontade e disposição na organização do planejamento com conteúdos reais e concretos do contexto social, político, econômico e cultural dos estudantes dificilmente será materializada uma formação diferenciada.

É importante destacar que ao materializar uma política de formação diferenciada, as dificuldades estão para além da prática docente, os limites são impostos também sobre a dimensão institucional. Os extratos a seguir demonstram como tais limites tem se colocado sobre a realidade da LEDOC no campus de Cametá.

A principal limitação do curso é a própria especificidade da alternância. Desenvolver uma alternância dentro de uma universidade como a nossa que não existe ainda um sistema, nem recurso financeiro, nem compreensão por parte de uns setores da universidade que compreenda a alternância pedagógica, então a gente tem muita dificuldade de compreender o que seria essa alternância dentro do currículo do sistema que é a universidade. Eu acho que isso é uma limitação, isso limita recurso porque compara o curso na perspectiva da alternância como outro curso qualquer que não exige um tempo comunidade, em que esses alunos tenham uma logística. Imagina o que é você se deslocar da sua comunidade até uma escola, ou até uma organização social onde você vai desenvolver sua pesquisa. Não é um processo fácil, então esses alunos tem uma logística e um tempo da natureza que envolve uma série de questões, então a universidade ela não está preparada ainda, em termos de sistema, em termos administrativos e político para conceber a alternância (Coordenadora, Vitória Melo).

Eu acho que alguma coisa ficou a desejar em função da estrutura que a universidade limitou como laboratório, dificuldades do tempo comunidade, em função dos recursos, dificuldade do professor chegar às comunidades com os alunos (Estudante, Manoel Silva).

Ambos os depoimentos enfatizam que os limites institucionais dificultam a realização do curso no que se refere à alternância, principalmente o tempo comunidade, visto que o deslocamento de estudantes e docentes para desenvolverem os eixos formativos direcionados para as vivências/pesquisas/intervenção exigem da universidade toda uma compreensão do significado político dessa dinâmica, porém nem sempre existe essa sensibilidade, o que implica em questões de ordem financeira. A fala do estudante Manoel Silva deixa claro que os limites de ordem financeira não favoreceram a realização da alternância, à medida que dificultou o acesso dos docentes às comunidades, as escolas e às organizações populares onde as pesquisas estavam sendo desenvolvidas.

O fato de o curso ser uma experiência nova e possuir uma dinâmica diferenciada tenciona a universidade a repensar sua estrutura administrativa de modo a atender os trâmites burocráticos que viabilizem o acesso a estudantes e docentes às comunidades rurais. Mas, isso exige o enfrentamento constante do coletivo que compreende, acredita e defende a proposta de educação e formação de educadores do campo contra hegemônica. Dessa forma, as disputas internas na instituição acadêmica devem estar no cotidiano daqueles que estão diretamente à frente do processo formativo para que, de fato, a especificidade seja compreendida com atendimento que garanta sua efetividade.

Ao reavaliar os limites de natureza pedagógica que podem incidir na atuação dos estudantes nos espaços populares buscamos, a partir do olhar dos estudantes, compreender

como eles os localizam no processo formativo, por isso transcrevemos a seguir dois relatos que tratam sobre isso.

Tem um pouco, porque a gente tem duas disciplinas, uma disciplina de educação popular e outra que já é do estágio, que já é orientação e mais encaminhamento para o estágio. A gente também fala de educação popular, então eu acho que deveria ter mais algumas outras disciplinas direcionadas a educação popular porque o que nós fizemos foram uma disciplina e o último tempo comunidade no espaço de educação popular, no movimento social e a metodologia que foi prática de ensino [...]. A gente não teve uma coisa assim ampla de conhecer mais a fundo a educação popular e tudo mais, a gente teve uma disciplina e mais o encaminhamento para o estágio, então acho que tem um limite aí. Acho que o curso poderia através do seu PCC abrir mais um pouco, um pouco para a educação popular, colocar mais umas disciplinas, porque nós temos a possibilidade de estar atuando lá (Estudante, Manoel Silva).

Os limites é que alguns alunos vão se sentir freitados. Tem alunos que não conseguem terminar a disciplina, porque ele está dentro do movimento e lá tem grupos diferentes dentro do movimento e ele faz parte, ele está na gestão, mas que é de outro grupo político. Então dentro do movimento tem grupos políticos rivais e, às vezes, esse é o limite da pessoa. [...] E nós como gestores do curso podemos dizer assim, o coletivo de professores, nós nunca paramos para analisar, refletir e tentar dialogar com os movimentos sociais a importância desse sujeito social em um curso desse, para que eles possam compreender que isso pode trazer muitas contribuições para o movimento social (Docente, Cecília Lima)

A queixa do estudante Manoel Silva refere-se aos componentes curriculares relacionados à atuação dos estudantes nos espaços populares. O fundamento da educação popular, para o estudante, carecia de maior aprofundamento, visto que os espaços populares são/serão locais de atuação dos estudantes.

Conforme a matriz do curso, o componente curricular voltado mais especificamente para o campo da Educação Popular, como o Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares, concentra-se em uma carga horária de 60 horas, sendo 45 destinadas às reflexões teóricas, 10 para prática (trabalho de campo) e 5 para atividade de extensão (socialização do trabalho de campo) (PPC, 2017). Para o estudante, a distribuição desse tempo, não foi suficiente para ampliar as reflexões teóricas acerca da educação popular, o que, conseqüentemente, daria mais subsídio para a intervenção dos estudantes nas organizações e nos movimentos populares.

O segundo depoimento faz referência aos limites que são impostos a alguns estudantes, mediante contradições do próprio movimento social. A disputa interna de alguns movimentos sociais tem implicações pedagógicas na vida acadêmica de estudantes ao ponto

de impedir a conclusão de disciplinas. Esse fator nos leva a refletir sobre o corporativismo dentro dos movimentos sociais que se sobrepõe às causas maiores, fragilizando, desta forma, a unidade e a luta. As contradições existentes no interior dos movimentos, como afirma Ribeiro (2010), embora sejam importantes em um processo democrático, precisam superar as questões mais pontuais e avançar nas disputas mais amplas, de um projeto soberano de sociedade.

Diante dessas questões é que a docente reconhece o limite da própria faculdade em discutir essas questões e dialogar com os movimentos e com as organizações sociais para esclarecer sobre a dinâmica e o significado político do curso na formação dos estudantes e o retorno que eles poderão dar a esses coletivos.

Dado o exposto, a realização de um processo formativo envolve tensões, contradições e limites que dificultam a sua viabilidade do mesma forma como foi intencionado. Em contrapartida, há superação dessas contradições anunciando possibilidades. As falas a seguir trazem diferentes reflexões sobre as possibilidades que o curso tem apontado por meio de um processo formativo, com princípios de uma educação emancipatória e comprometida, capaz de relacioná-las a um projeto de campo representativo imbricado pelos interesses dos trabalhadores e das trabalhadoras.

A possibilidade é de como você vai daqui aos próximos anos consolidar de fato um curso que seja crítico reflexivo, alunos engajados, tecnicamente comprometidos que tenham esse princípio ideológico, de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado na sua praticidade. Isso são as reais possibilidades que hoje soam também como desafios na minha compreensão (Docente, Pedro Santos).

Eu acredito que a formação em si, como um todo, ofertada pelo curso tem proporcionado essa reflexão, para que os alunos compreendam a importância dos movimentos sociais. [...] Não é porque talvez ele (aluno) vá ser um técnico, um exemplo, um técnico dentro do movimento social, que não vá ser um agente também de transformação, um agente de articulação, uma liderança, então eu acredito que uma das possibilidades que o curso oferta os alunos é compreender que pode atuar. Agora como é que esses alunos vão atuar, como eles vão adentrar nesses espaços, aí acho que é uma questão mais de formação enquanto sujeito mesmo de cada aluno, de cada educando (Movimento Social/STTR, Rita Valente).

Na verdade, a Educação do Campo nos mostra as possibilidades de que dá para viver bem no campo, com uma produção organizada, vendendo produtos de qualidade e até mesmo pegando esses produtos para nosso próprio consumo, fazendo segurança alimentar para as nossas famílias, para nós mesmos, vivendo de forma sustentável. É totalmente viável a gente fazer essas coisas, a agroecologia nos aponta vários caminhos (Estudante, Joaquim Santos).

Aqui em Cametá nós precisamos muito de melhorar nossa prática, por exemplo, se você for ver hoje não temos quase um produto aqui de Cametá que tenha rótulo, não tem um beneficiamento. Tem tanta coisa aqui, a questão da produção aí não tem como balancear para produzir mais, plantar mais, tem muita coisa ainda importado. Então seria esse debate que parece que não está sendo feito. Acho que a licenciatura tem essa capacidade de unir as organizações em torno desses princípios para o profissional que vai ser formado precisava entrar mais nessa questão, da vida no campo, nessa questão da produção porque aqui em Cametá a questão da comercialização ainda é muito fraca a gente não domina. Olha o açaí, tem muito açaí, mas não tem nenhuma venda praticamente coletiva. Nós estamos tentando agora a venda coletiva pela associação, aí tem essa questão do preço justo e aquela questão do beneficiamento. Cametá tem como produzir muito essa questão do mel de abelha, que lá fora eles falam mel do açaí, então é uma fonte de renda. E outra coisa é a questão da pesquisa. A licenciatura já mostrou que é possível adentrar na realidade mesmo para transformar, então é nesse sentido que a gente vê a possibilidade dela. As pessoas atuarem de verdade, nos movimentos e participarem, vão dar resultados para mim, muito positivo (Movimento Social/MAB, Luiz Paulo).

Os depoimentos evidenciam que o curso apresenta um potencial de transformação, tanto do ponto de vista da compreensão crítica como também na intervenção sobre a realidade pelos estudantes, de modo a contribuir com o desenvolvimento da produção, organização e comercialização com base em princípios coletivos.

No primeiro depoimento, o docente Pedro Santos destaca o potencial do curso na formação de sujeitos críticos e engajados, como desafios para o futuro. Logo, a compreensão de que a LEDOC desenvolve-se como uma experiência em construção é relevante para vislumbrarmos que ela se consolidará cada vez mais. É importante reconhecer que ela também oportuniza o engajamento político dos estudantes não só com as comunidades rurais, organizações e movimentos sociais, como também com outras pautas que envolvem a defesa da educação do campo, concomitante à formação. Isso fica evidente quando identificamos a participação dos estudantes como protagonistas da organização dos fóruns de educação, plenárias do FECAF, encontros da juventude, entre outros eventos que buscam debater as questões sobre educação e territórios rurais.

Para a representante do movimento social Rita Valente, o curso na sua totalidade tem oportunizado a formação dos estudantes na compreensão da importância dos movimentos sociais como espaço de atuação. Mesmo que os estudantes possam desenvolver uma função técnica dentro do movimento é necessário que este também esteja organicamente engajado nas causas do movimento, que se constitua como parte do processo, que estabeleça uma relação identitária com a luta coletiva, afinal a intencionalidade dos movimentos sociais que

propuseram a formação de educadores tinha também como objetivo contribuir no fortalecimento desses espaços.

Contudo, esse pertencimento, no olhar da entrevistada, é algo singular e inerente ao sujeito que vivencia suas práticas pessoais e profissionais. Obviamente, que o engajamento político com a luta em defesa das pautas coletivas defendida pelas organizações depende da consciência de cada sujeito, a qual se adquire no processo de ação-reflexão-ação. Buscamos em Lukács (1989) compreender como se chega a esse processo de tomada de consciência.

A tomada de consciência não depende do livre arbítrio humano, mas de uma dada situação histórica em que a consciência se torna, para uma classe a condição imediata da sua autoafirmação na luta; quando para esta classe, o conhecimento de si significa, ao mesmo tempo, o conhecimento correto de toda a sociedade; quando por conseguinte, para esse conhecimento, essa classe é ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento, e desse modo a teoria se apodera, de forma adequada e imediata, do processo de revolução social, só então a unidade da teoria e da prática, condição prévia da função revolucionária da teoria, se torna possível (LUKÁCS, 1989, p.16).

Com base nessas reflexões, podemos inferir que a formação via LEDOC contribui para formação da consciência de classe, pois ela parte de pressupostos reais e concretos advindos da realidade social dos educandos articulados com referenciais que permitem provocar nesses sujeitos a situação de opressão em que se encontram a população do campo. À medida que isso ocorre, possibilita-se àqueles que já atuam em movimento ou organização social aprimorar e qualificar sua prática e os que ainda não possuem esse vínculo podem ser provocados e sensibilizados a assumirem posição, por meio do engajamento político e pedagógico em defesa dos interesses da classe trabalhadora do campo.

Nos demais depoimentos identifica-se que as possibilidades do curso voltam-se às questões produtivas baseadas em princípios coletivos. No depoimento do estudante Joaquim Santos fica evidente a clareza de projeto assumido pelo curso e desenvolvido na formação, afinal é possível viver e produzir no campo sem subordinar-se à lógica do agronegócio. É humanamente possível produzir com base na agricultura familiar, cuja preocupação central é a manutenção das condições qualitativas de existência das famílias que habitam o território e isso envolve a segurança decorrente de princípios agroecológicos.

As possibilidades ora reafirmadas no depoimento do representante do movimento social Luiz Paulo enfatiza que a LEDOC tem potencial de transformação, à medida que tem capacidade de articular as organizações no território e formar profissionais voltados para contribuir com o desenvolvimento da produção, por meio do trabalho coletivo. O

representante refere-se ao município de Cametá como grande produtor de açaí, mas reconhece também a carência significativa do movimento em relação à organização, ao beneficiamento e à comercialização do produto.

Diante de tal carência, percebe-se a necessidade de educadores que possam contribuir com o movimento, mediando processos educativos ou procedimentos técnicos que os auxiliem na busca de estratégias coletivas para o desenvolvimento desse produto e na ampliação de outras possibilidades produtivas, tendo em vista que a formação de educadores do campo tem esse compromisso com os trabalhadores, ou seja, a Licenciatura em Educação do Campo nasce para atender uma necessidade histórica de formação e de projeto de campo.

Convém lembrar que a proposição da formação de educadores do campo, via LEDOC dentre os vários objetivos traçados, busca articular o processo pedagógico com os arranjos produtivos das comunidades rurais, por meio de criação e desenvolvimentos de projetos agroecológicos PPC (2017). Esse objetivo está em articulação com os princípios originários da Licenciatura em Educação do Campo, os quais foram reafirmados no VII Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, realizado no Maranhão, em dezembro de 2017.

Na carta do evento, os representantes de 39 instituições públicas que desenvolvem os 42 Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo assumem o compromisso de defesa das matrizes pedagógicas - Luta social; Terra; Trabalho; Organização Coletiva e Cultura - nos projetos pedagógicos dos cursos, assim como a indissociabilidade entre as práticas pedagógicas e o debate teórico-prático da questão agrária, da agroecologia da soberania alimentar e territorial, dentre outros (CARTA DO VII SEMINÁRIO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos o estudo sobre práticas educativas populares na Licenciatura em Educação do Campo, no território da Amazônia Tocantina, situamos que esse curso assume uma posição de classe ao propor uma concepção de educação que coaduna com os interesses da classe trabalhadora do campo. Esse posicionamento se contrapõe ao modelo hegemônico de formação de educadores, distanciando os sujeitos, em formação, de sua realidade concreta, das contradições sociais, econômicas e educacionais presentes nos territórios rurais.

Nesse sentido, tratamos de compreender as contribuições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na afirmação de práticas educativas populares, ancoradas em uma concepção ampla e crítica de educação, cujos processos educativos abrangem diversos e distintos espaços populares, como as associações, as organizações populares, os movimentos sindicais e sociais.

Neste contexto, partimos das contradições anunciadas nos documentos que orientam as reformas do estado, os quais preveem um modelo único de formação de educadores. Razão que fez emergir essa proposta diferenciada, ou seja, um projeto de educação relacionado ao contexto social, como referência principal, para o processo educativo dos sujeitos do campo. A formação de educadores e educadoras, prevista nas reformas do Estado, sob a orientação dos mecanismos internacionais, tem se mostrado favorável à sociabilidade do capital, à medida que propõe uma proposta de educação alinhada às bases produtivas. Por isso, a pedagogia das competências, que se materializada sob o controle institucional e regulação do trabalho docente, reduz-se à prática individual, com a finalidade de formação técnica, isto é, formar um perfil de educadores, tarefeiros e transferidores de conhecimentos para mediar problemas pontuais.

Notadamente, esta proposta de formação não apresenta distinção entre as múltiplas realidades. Por conta disso, as especificidades do campo e de seus sujeitos não são levadas em consideração, impondo-se, portanto, um modelo formativo generalista e urbanocêntrico, capaz de conforma uma estrutura de educação hegemônica e excludente.

Contrariando esse modelo autoritário e homogêneo de formação de educadores, os movimentos sociais apresentam suas manifestações em defesa de uma proposta de educação diferenciada. Inaugura-se então, o paradigma da Educação do Campo, com intencionalidade educativa de confrontar esse modelo hegemônico de educação.

Nesse viés, o referido paradigma propõe uma formação específica aos sujeitos do campo, das águas e das florestas, que articule a educação com as outras dimensões da vida,

relacionando-a ao território, ao trabalho, à organização coletiva, à luta social e à cultura. Desse modo, o sentido da educação se amplia e potencializa significados de transformação social, ao incorporar o contexto e a realidade vivida, por diferentes sujeitos no processo formativo, a fim de possibilitar aos educadores a compreensão do processo histórico de um determinado contexto e suas contradições sociais.

Assim, a proposta educativa inaugurada pelos movimentos sociais do campo propõe-se a *práxis* revolucionária, tendo em vista que a concepção de educação que orienta a formação tem como referência política e pedagógica a Pedagogia do Movimento. É pela luta social que os sujeitos se constituem como humanos; é pelo processo dialético entre a transformação da realidade e a autotransformação que estes se formam e se educam, portanto, “luta-se porque há situações que estão impedindo a vida humana ou sua plenitude. Logo, enfrentar ou resistir torna-se uma atitude de enfrentamento em relação àquilo que desumaniza e nisso reside o potencial formador da luta. (CALDART, 2012, p. 550).

Foram as condições históricas de negação de direitos e o avanço do capitalismo desenfreado no campo, com sua lógica perversa de transformação da terra e da vida humana em mercadorias, materializado pela expansão do agronegócio, que impulsionaram o processo de luta social, protagonizada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Portanto, a luta pelo direito à terra, como forma de garantir a existência no campo, com modos de produzir baseados na sociabilidade humana, bem como a educação, com princípios humanos e solidários necessários à transformação, tornaram-se centrais para os movimentos sociais.

Resultante de vários encontros e intensos debates de diversos coletivos e instituições públicas, em um movimento constante de tensão com o Estado, consolida-se a política de formação de educadores do campo, com o PRONERA e o PROCAMPO. Cabe destacar, que ambos se iniciaram como programas e, posteriormente, institucionalizaram-se como política permanente. Desse modo, as estratégias teórico-metodológicas assentadas na Alternância, como forma de articular teoria e prática na construção do conhecimento, ancoradas na relação Trabalho-Educação-Território, cuja intencionalidade é construir um processo educativo vinculado às condições de existência no campo, foram substanciais nesse processo de construção.

As experiências educativas do PRONERA contribuíram para a consolidação de uma estrutura pedagógica de formação superior para as Licenciaturas em Educação do Campo, tendo em vista que elas guardam os princípios educativos dos movimentos sociais, portanto, sua matriz pedagógica se alicerça na compreensão ampliada e crítica de educação ao considerar que os educadores do campo podem atuar em três dimensões profissionais, na

docência, gestão escolar e gestão comunitária. Sendo assim, a formação precisa manter uma relação intrínseca com esses três campos de atuação profissional.

A partir desse pressuposto, direcionamos nossos estudos para as práticas educativas populares para compreender como a LEDOC, por meio do desdobramento do currículo articula a formação dos educadores no território da Amazônia Tocantina, de modo a reconhecer e afirmar as organizações e os movimentos sociais como territórios educativos, logo, espaços de atuação dos educadores do campo.

Caracterizamos a Amazônia Tocantina com a intenção de identificar as organizações e movimentos sociais existentes como espaço de atuação profissional dos estudantes da LEDOC, considerando que a força política desse território, manifestada pelos sujeitos coletivos, resultou na consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em vista disso, buscamos entender como o curso dialoga com as questões locais, seja nos aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais.

Em nossas análises, constatamos que a Amazônia Tocantina, caracteriza-se como um território de conflitos, resistências e práticas educativas populares. A historicidade desse território foi marcada por disputas de projetos econômicos representados por diferentes classes sociais, configurando-o como um território contraditório. Por isso, o potencial energético e mineral existente tem atraído a atenção do empresariado capitalista, com a implantação de grandes projetos, cujas implicações têm causado impactos socioambientais para os diversos sujeitos que habitam o território.

Identificamos que na história mais recente desse território, o capitalismo tem se expandido com a diversificação de sua base produtiva, materializado, por meio do agronegócio, com exploração mineral, agropecuária e soja, fazendo emergir novos atores sociais do capital – os grandes produtores rurais, latifundiários, fazendeiros, madeireiros e sojeiros – que veem o campo, as águas e as florestas como espaços de negócios, de exploração e produção de riquezas. Tais contradições têm provocado os sujeitos, ribeirinhos, agricultores familiares, indígenas, pescadores, quilombolas, extrativistas, assentados a reexistirem na disputa pelo território numa relação desigual de poder.

Em reação ao modelo de exploração capitalista, os trabalhadores do campo das águas e das florestas organizam-se em coletivos constituindo-se em força política para o enfrentamento desse modelo econômico, com formas alternativas de produzir e reproduzir a existência nesse território. Identificamos em nossos estudos a existência de associações, cooperativas, sindicatos, pastorais e organizações não governamentais, que além de se expressarem como resistência à hegemonia do capital, desenvolvem ações voltadas ao

atendimento à população desprovida de políticas públicas de habitação, saúde, trabalho e geração de renda.

Evidenciamos que essas entidades desenvolvem práticas educativas populares, à medida que realizam atividades formativas diversas, conforme as especificidades com os sujeitos que delas participam ou os grupos, realizando atendimento, como no caso das pastorais. As ações educativas de formação política, qualificação, orientação e assessoria técnica para acessar projetos, assistência técnica para acompanhar a produção, dentre outras, são desenvolvidas no interior dessas entidades pelas lideranças e em casos de dificuldade são acionados profissionais de diferentes áreas, conforme a necessidade do grupo.

Não identificamos, nessas entidades, a presença de profissionais educadores, que desenvolvessem atividades formativas sistemáticas, apenas a participação em casos pontuais. Fato que nos leva a afirmar que esses espaços se tornam um campo fértil de atuação dos educadores do campo, à medida que suas demandas exigem a presença de profissionais qualificados tanto na dimensão política, como técnica.

Compreendemos, portanto, que essas entidades precisam ser provocadas, instigadas e tencionadas pela universidade a conhecer o potencial formativo dos educandos da LEDOC. Assim, haverá a inserção profissional desses sujeitos, a fim de que esses possam estimular reflexões sobre questões conjunturais de políticas estruturantes que afetam os modos de vida da população do campo, das águas e das florestas, assim como contribuir no desenvolvimento de projetos alternativos que ajudem na complementação de renda das famílias.

Em nosso estudo identificamos que o protagonismo do Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina tem se constituído em força política na consolidação da LEDOC no território da Amazônia Tocantina. Para esse movimento, o curso apresenta grande potencial para o desenvolvimento do território, à medida que forma um profissional com Ênfase em Ciências Agrárias e da Natureza, habilitados política e pedagogicamente para desenvolver atividades educativas nas organizações populares, contribuindo para o processo de mobilização, formação e auxílio aos trabalhadores/as, a fim de promover acesso aos programas e projetos junto às instâncias governamentais.

A Faculdade de Educação do Campo, em diálogo com os movimentos sociais, estruturou uma proposta formativa para atender a especificidade da formação de educadores do campo, no que se refere à dimensão das práticas educativas populares, ao reconhecer como campo de estágio as Escolas Famílias Agrícolas, Casa Familiar Rural e ambientes educativos populares (PPC, 2017). Nesse sentido, afirmamos que a proposta pedagógica da LEDOC apresenta os componentes curriculares, Estudos de Práticas Educativas em Organizações

Populares e Estágio em Organizações Populares, os quais permitem a inserção dos estudantes nas organizações e movimentos sociais.

A inserção ocorre mediada pela Alternância, referencial teórico-metodológico que orienta a formação de educadores do campo. Dessa maneira, a relação de interdependência entre teoria e prática possibilita aos estudantes adentrarem no interior desses espaços, subsidiado com fundamentos da Educação Popular, com a finalidade compreender a natureza das organizações, as pautas que elas defendem e suas agendas de lutas.

Compreendemos a importância destes componentes para habilitar profissionalmente os educadores frente às ações educativas nos espaços populares, embora seja a totalidade do currículo que possibilita a formação integral, cuja abrangência inclui as dimensões política, técnica e pedagógica, ao entrelaçar componentes do Núcleo Comum (dimensão geral da formação), Núcleo de área (com ênfase na dimensão específica da formação) e Núcleo Integrador (com a dimensão transversal do conhecimento).

Contudo, em nosso estudo concentramos nos componentes: Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares e Estágio em Organizações Populares, tendo em vista que os espaços populares se constituem como campo de atuação profissional dos estudantes. Por isso o curso precisa dialogar com esses territórios educativos; deve provocar os estudantes a conhecer a realidade desses espaços, as estratégias de enfrentamento, às contradições sociais, ainda que muitos desses partícipes sejam engajados acerca das atividades educativas desenvolvidas nos seus respectivos contextos de atuação.

Nota-se que ao caracterizar a turma 2014, que realiza a formação em Cametá, do total de 33 estudantes que compunha a turma no período da realização da pesquisa, constatamos que mais de 90% deles são envolvidos em movimentos e organizações sociais. Isto é, eles agregam à formação experiências acumuladas em suas trajetórias históricas de militância social, política e educativa, o que conseqüentemente ressignifica sua relação com o(s) outro(s) e com o mundo.

Além disso, o curso pode contribuir com fundamentos teórico-metodológicos que subsidie os educadores na compreensão das contradições sociais, econômicas e educacionais, a fim de intervir de forma mais qualificada nas organizações ou nos movimentos sociais dos quais eles são integrantes. Afinal, propor, recriar e desenvolver estratégias capazes de modificar positivamente as condições materiais de existência dos sujeitos – camponeses, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, pescadores, assentados, entre outros – que atuam nos diversos coletivos existentes na Amazônia Tocantina é essencial para a superação de lógica hegemônica.

Ao analisar a dinâmica formativa da LEDOC no desdobramento do currículo direcionado aos componentes, Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares e Estágio em Organizações Populares, por meio da prática docente dos educadores do curso, com a intenção de identificar as potencialidades da formação em relação às ações educativas nas organizações e/ou movimentos sociais do campo, constatamos que em meio aos desafios, tensões e limites, a formação aponta possibilidades à medida que estimula a organização dos sujeitos e a produção agrícola com base na agricultura familiar, propiciando ao curso um grande diferencial no território da Amazônia Tocantina

Este diferencial se expressa, à medida que o Curso desencadeia processos educativos capazes de estimular os estudantes a estabelecerem relação orgânica com os movimentos e com as organizações populares do campo. Ao realizarem essas práticas educativas populares na direção da *práxis* transformadora, o curso possibilita estratégias de enfrentamento, por meio da matriz agroecológica, ao modelo de produção capitalista.

A materialização do currículo implicou desafios em relação ao trabalho coletivo, visto que o desenvolvimento dos componentes demanda planejamento docente, em função da necessidade de ambos serem realizados, com as três turmas de 2014, de forma integrada. Sendo assim, o componente Estudo de Práticas Educativas em Organizações Populares foi pensado, planejado, organizado e ministrado por docentes com experiência em educação popular, com a finalidade de subsidiar o Estágio. Por meio desse componente os fundamentos da Educação Popular fundamentaram uma “concepção educativa construída nos processos de resistência e luta das classes populares” (PALUDO, 2015, p. 220).

Portanto, a prática educativa se propõe questionar, criticar e contestar a hegemonia do capital e suas contradições e essas reflexões foram relacionadas a experiências de práticas educativas realizadas pelos estudantes junto às organizações que participam. Dessa forma, permitiu-se que os estudantes compreendessem a existência das organizações ou dos movimentos sociais como forma de resistência à exploração capitalista, que impede ou limita a existência humana, em todas as suas dimensões.

Esse momento teórico, articulado com a prática, possibilitou a realização do levantamento das organizações populares existentes no território, com a intencionalidade de aproximar os estudantes dessas organizações, preparando-os para ações futuras, como o estágio e todas as implicações provenientes dessa escolha. Contudo, esse planejamento não foi adotado por todos os docentes que ministraram o componente Estágio nas Organizações Populares, pois alguns profissionais não consideraram como campo de estágio todas as organizações selecionadas, *a priori*. Esse fato não só reflete as contradições no planejamento

docente, bem como ratifica os desafios que devem ser superados pela LEDOC acerca do trabalho coletivo desses profissionais.

Com a realização do Estágio em Organizações Populares, nas organizações selecionadas, os estudantes conhecerem a natureza de cada organização, evidenciando sua finalidade, sujeitos envolvidos, ações e práticas educativas realizadas. As referidas informações foram sistematizadas e, posteriormente, socializadas em seminário específico, conforme a metodologia de cada turma, com a participação das organizações populares onde foi desenvolvido o Estágio.

Diante da especificidade da turma 2014, objeto do nosso estudo, o seminário de socialização do Estágio contou com a ampla participação das organizações que realizaram os estágios, bem como outras localizadas no território da Amazônia Tocantina. Além disso, o evento contou com a participação dos estudantes e docentes da LEDOC, das escolas da municipal e estadual de ensino e participantes da comunidade local.

As reflexões e os debates deram-se em meio a tensões e questionamentos sobre a conjuntura nacional e suas implicações nas condições de existência às populações do campo, das águas e das florestas e o papel da universidade na relação com os movimentos sociais para o fortalecimento do território.

A historicidade dos coletivos, seus processos de luta e resistência nos levam a afirmar que os movimentos e as organizações populares constituem-se em territórios formativos, à medida que tenciona a estrutura da universidade sob o modo hegemônico de produzir conhecimento e propõe um currículo contra hegemônico, alicerçado em valores e princípios da sociabilidade humana.

Constatamos em nosso estudo, que os limites institucionais se apresentam contraditoriamente em relação à proposta do curso, à medida que dificulta a materialidade da Alternância, tendo em vista que esta metodologia tem implicações financeiras à universidade, por se constituir em diferente tempos/espacos de formação, fato que exige uma atenção diferenciada, ou seja, melhor disposição de recursos para viabilizar o acesso dos estudantes e docentes ao tempo comunidade.

Outros limites que constatamos em nosso estudo são de natureza pedagógica. Um deles diz respeito à reduzida discussão sobre a Educação Popular, para substanciar a atuação dos estudantes nas organizações, pois se aponta a necessidade de ampliar os conteúdos sobre o tema, no currículo do curso; o outro, refere-se à questão das contradições internas de alguns movimentos sociais que dificultam aos estudantes a conclusão de algumas disciplinas.

Constatamos, diante das dificuldades e contradições anunciadas na materialização do curso, possibilidades que têm permitido aos estudantes a tomada da consciência crítica por meio do desenvolvimento de práticas educativas nos espaços populares em que atuam. Assim, relações produtivas, com princípios coletivos de base agroecológica, serão estimuladas e mediadas nesse processo de construção.

Com base nessas reflexões, afirmamos a Tese de que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvido no território da Amazônia Tocantina, no Campus de Cametá, contribui com a afirmação de práticas educativas populares na formação dos educadores do campo, ao incluir em sua proposta pedagógica, componentes curriculares, voltados para os espaços educativos populares, como o Estudo de Práticas Educativas em Organizações Populares e o Estágio em organizações Populares, que ao serem desenvolvidos de forma articulada, a partir dos princípios da Educação Popular potencializam e fortalecem a atuação dos estudantes nos movimentos e nas organizações populares, na perspectiva da *práxis* transformadora.

Promover a formação de sujeitos que possam contribuir para o desenvolvimento de um território com base na produção da vida econômica, cultural e social é um dos grandes desafios do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Para tanto, o compromisso social deve ser estimulado na formação dos educadores para que possam contribuir com o processo de organização, mobilização e reivindicação de políticas públicas que melhorem a vida da população. Sendo assim, o engajamento – de educandos, docentes, militantes de movimento social – se constitui uma força indispensável para produção de uma sociedade incluyente e emancipada.

O curso da LEDOC possui um diferencial em relação aos demais cursos ofertados pela UFPA, não só pela sua dinâmica, mas também por outras dimensões que são centrais na formação dos educadores do campo, como as formações que contribuem para a atuação dos docentes nos espaços educativos populares, provenientes dos componentes Práticas Educativas em Organizações Populares e Estágio em Organizações Populares. Desafiar a universidade pela inclusão de um curso que permita, por meio de seus componentes curriculares, estabelecer um diálogo com a realidade concreta dos sujeitos em formação, significa transgredir ao modelo vertical de produzir conhecimento.

A LEDOC foi pensada para uma dimensão orgânica efetiva, de engajamento político e militante para incidir na realidade de exclusão e desigualdade existentes no campo, sendo assim, as práticas educativas que ocorrem em diferentes espaços ao serem reconhecidas como elemento curricular, tornam-se o diferencial do curso.

O Curso, entretanto, não foi pensado do ponto de vista de escolarizar apenas, mas de refletir sobre a realidade, de promover o diálogo com as questões sociais que envolvem o campo, seja na questão da terra, na defesa do território, na luta contra o fechamento de escolas, pela soberania alimentar, pela igualdade de gênero, pela moradia, pelo trabalho, em defesa da cultura, enfim por um projeto de desenvolvimento dos povos tradicionais e camponeses que atenda as condições humanas de existência nos territórios do campo.

Ao finalizar nossas reflexões reafirmamos que a LEDOC se constitui em grande potencial formativo na afirmação de práticas educativas populares, ao forjar a formação de educadores do campo no movimento real e concreto de lutas e resistências, em diálogo com os movimentos e organizações populares do campo. O curso revelou possibilidades de formação de sujeitos críticos, emancipados e comprometidos com a luta social, portanto, capazes de promover transformações políticas e pedagógicas nos espaços populares, contribuindo, desta forma, com a construção de um projeto de país soberano e democrático.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

ALMEIDA, Rogério. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Estudos Avançados**, vol. 24, n. 68, pp. 291-298, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n68/20.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

ANGELO, Aline. **O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1)

ARROYO, Miguel. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, p. 28-49, 2003.

ARROYO, Miguel. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. In: DALBEN, A. et al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, (478-488).

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. Política de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas: UNICAMP, vol. 27, n. 72, pp. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 Out. 2017.

ARROYO, Miguel. Formação do Educador do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et tal. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.

BOFF, Leonardo. **Brasil: concluir a refundação ou prolongar a dependência?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltensir Dutra, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica. **Notas estatísticas**. Brasília-DF, fev. 2017.

BRASIL. Decreto Nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999.

BRASIL. SESU/SETEC/SECADI. **Edital Nº 02, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001**. Assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília-DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 01/2006**. Assunto: Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CPNº 115/99**. Assunto: Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília-DF, 1999.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 20 de Jan de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior 2002.

BRASIL. Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, 2014.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Dário Oficial da União**, 30 de dezembro de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução Nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015.

BRASIL. Minuta original. Licenciatura em Educação do Campo. MEC/SECAD/CGEC, 2006 (anexo). In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

CALDART, Roseli S. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 261.

CALDART, Roseli Salete. **Roteiro de Exposição**. Encontro Nacional – 20 anos Educação do Campo e PRONERA. FONEC, Brasília-DF, 12 A 15 de Junho de 2018.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: CALDART, Roseli Salete; FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos (Orgs). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. (NEAD Especial, 10).

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da escola. Reflexões desde as práticas de Licenciaturas em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARVALHO, Horácio Martins. Prefácio. In: COSTA, Francisco de Assis. **Economia Camponesa nas Fronteiras do Campesinato: Teoria e Prática nos EUA e na Amazônia Brasileira**. Belem: NAEA, 2012.

CARVALHO, Horácio Martins. **A expansão do capitalismo no campo e a desnacionalização do agrário no Brasil**. Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), edição especial, p. 61-68, jun. 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (Orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

DECLARAÇÃO FINAL. **II Conferência Nacional por Educação do Campo**, Luziânia, GO, 2004.

Dias, Fabrício. O PRONERA como política pública para emancipação dos sujeitos do Campo. In: MOREIRA, Érica; LIMA, Mariana. **Caderno de educação do campo**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

Dias, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DOCUMENTO-SÍNTESE DO SEMINÁRIO DA ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Cajamar/SP, Novembro de 1999. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ.**, Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p.234-252. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 de Out. 2017.

FÉLIX, Nelson. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características. In: MOREIRA, Érica; LIMA, Mariana. **Caderno de educação do campo**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de território. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Via Campesina. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência na escola do campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?**. 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA DA REGIÃO TOCANTINA (FECAF). **Carta de criação do FECAF**, 2004.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA DA REGIÃO TOCANTINA (FECAF). **Carta do IV Seminário do Fórum de Educação do Campo, das águas e das florestas**, 2017.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: ago. 2010. (digitalizado)

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Documento de análise da conjuntura, desafios e encaminhamentos para o próximo período**. Brasília, DF, 23 de Novembro de 2018.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Reunião Nacional Ampliada. **Relatório Final** – Brasília, 2017.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e PRONERA** – Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Out 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 dez 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes 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**, ano XX, n. 68, Dezembro/1999.

FRENTE BRASIL POPULAR. **Congresso do Povo**: cartilha para formadores. 2018. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/ctg_file_173400586_27032018220800.pdf. Acesso em: 15 jan 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEEFAS**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GOHN, M. da G. **500 ANOS DE LUTAS SOCIAIS NO BRASIL**: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. Rev. Mediações, Londrina v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônia**. São Paulo: Contexto, 2005.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA AMAZÔNIA (GEPERUAZ). **Banco de dados**, 2015.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA AMAZÔNIA (GEPERUAZ). **Banco de dados**, 2016.

GRZYBOWSKI, Cândido. Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas. In: STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na década de 1990. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Território e Multiterritorialidade**: um debate. GEOgraphia - Ano IX - No 17 – 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HAGE, Salomão; CRUZ, Renilton. **Movimento de Educação do Campo na Amazônia paraense: ações e reflexos que articulam protagonismo, precarização e regulação**. 37ª Reunião Nacional, ANPED, UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

HAGE, Salomão M.; SILVA, H. S. A.; CRUZ, R. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: Uma história de Protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. In: Elizeu Clementono de Souza e Vera Lúcia Jacob Chaves. (Org.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre Políticas de Educação e Diversidade**. Tubarão - Santa Catarina: Copiart, 2015, v. 1, p. 107-132.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FARIAS, Maria Celeste Gomes de. Alternância Pedagógica como estratégia de formação dos educadores do campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. **I ANPEDNorte**. Belém, Pará, 2016.

HAGE, Salomão Mufarrej.; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: Ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. II CONFERÊNCIA DA FRENTE BRASIL POPULAR. **Circular 24/2017 – Encaminhamentos da II Conferência da Frente Brasil Popular**. São Paulo, 2017.

II SEMINÁRIO DE COMBATE AO FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ. **Documento Final do II Seminário**. UFPA/Castanhal/PA, 01 de janeiro de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA (IBGE). Censo demográfico de 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/pesquisa/23/27652?detalhes=true>. Acesso em 16 de Out de 2018.f

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2010, 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. II PNERA. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Jun. 2015.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1992.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves; AldericoToríbio. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, AcaciaZeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro de 1999.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFEBVRE, H. **Lu Production de l'Espace**. Paris: Anthropos, 1986.

LEITE, Sergio; MEDEIROS, Leonilde. Agronegócio. In: CALDART, R. et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Elfos Ed.; 1989.

MARTINS, Egídio. **TRABALHO, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no Município de Cametá-PA**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. UFPA, Belém, 2011.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/feuerbach.html>. Acesso em: 07 out. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 20ª reimpressão; Tradução: Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã / (Feuerbach – A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista)**. 3ª reimpressão; Tradução: Frank Müller; Martin Claret; São Paulo: 2010. (Coleção obra prima de cada autor)

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez., 2007.

MAUES, Olgaies Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.1, p.75-85, jan./abr.2011. Disponível em: revistaeletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033. Acesso em: 05 de Out. 2017.

MAUES, Olgaies Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, v.42,n 28,p 149-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br>. Acesso em: 12 de julho de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec editora, 2014.

MIRANDA, Rogério R.; SILVA, Marcos Alexandre P. **Das agroestratégias aos eixos territoriais do agronegócio no estado do Pará**. Boletim DATALUTA, v. 99, p. 01-29, 2016.

MOLINA, Mônica Análise de práticas contra hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

MOLINA, Mônica. CONTRIBUIÇÕES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. **Educ. Soc.** [online]. vol.38, n.140, pp.587-609, 2017. ISSN 0101-7330.

MOLINA, Mônica; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica; HAGE, Salomão. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBP**. v. 32, n. 3, p. 805 – 828 set/dez 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II – Questões para Reflexão**. Brasília: Ed. NEAD, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Castagna Mônica; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registro e reflexões a partir das experiências- piloto (UFMG, UNB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimentos Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETO, Antônio. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria; MARTINS, Aracy (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1)

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 38ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

OLIVEIRA, A. U. O campo brasileiro no final dos anos 1980. In: STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PALUDO, Conceição. EDUCAÇÃO POPULAR COMO RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

PALUDO, Conceição. Educação popular e movimentos sociais. In: **Anais do VIII Seminário internacional de educação – educação, cultura e trabalho: possibilidades e desafios da inclusão social**. Novo Hamburgo, Feevale, 2005.

PEREIRA, Elisângela. **A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da Licenciatura em Educação do Campo da UNB – um estudo de caso no território Kalunga/Goiás**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Amazônia Tocantina: O território. In: OLIVEIRA, José Pedro Garcia; RODRIGUES, Doriedson S. SILVA, João Batsita do Carmo; MENDES, Odete da Cruz (Org.). **Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina. Diálogos científicos**. Cametá, UFPA, Campus Universitário do Tocantins, 2012.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. **AS ENCRUZILHADAS DAS TERRITORIALIDADES RIBEIRINHAS: Transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense**. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Tese de Doutorado. UFF, Niterói, 2014.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a Inclusão Social dos Jovens e Adultos do Campo**. Dossiê: Formação Docente. Vol.10, n. 14, p. 187-198, Belém/Pa, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4257>. Acesso em: 07 de Jul. 2018.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). **Licenciatura em Educação do Campo**. Faculdade de Educação do Campo. UFPA. Cametá, 2017.

QUEIROZ, João Batista. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UnB, 2004.

QUEIROZ, João Batista; SILVA, Lourdes Helena. FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO RURAL NO BRASIL: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. **Actas do III Congresso de Estudos Rurais (III CER)**, Faro, Universidade do Algarve, 1-3 Nov. 2007 - SPER / UAAlg, 2008, CD-ROM.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, Adebaro Alves dos. **Desenvolvimento sustentável e uso dos recursos naturais em área de várzea do território do Baixo Tocantins da Amazônia Paraense: limites, desafios**

e possibilidades. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Tese de Doutorado. UFPA-NAEA, 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural.** In: CALDART, R. et al (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. (293-299)

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação- liberdade, autonomia, emancipação:** princípios/fins da formação humana. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 166 p.

RIBEIRO, Marlene. **Contradições na relação trabalho-Educação do Campo: a pedagogia da alternância. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, vol. 17, n° 2 – maio / ago. 2008.**

SACK, R. **Human Territoriality: its theory and history.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAGAE, Érica. **Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de ciências da Educação – CED. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB.** Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, Janeide. **QUESTÃO AGRÁRIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:** territórios em disputa. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton et al. **Território:** globalização e fragmentação. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton. **Território e dinheiro.** In: Revista GEOgraphia. Niterói. Programa de Pós Graduação em Geografia - PPGeo - UFF/AGB, v.1, n1. p. a 13, 1999.

SAQUET, Marcos. **Abordagens e concepções de território.** 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SAUER, Sérgio. Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro. 1. ed. São Paulo: **Expressão Popular**, 2010.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA VIA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA LEDOC-UFPA-CAMETÁ.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. UFPA, 2017.

SILVA, Júlio. **A formação política do educador do campo: estudo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Maria. **Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no polo de Castanhal/PA.** 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Vicente. **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. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, Armando. **Trabalho de desenvolvimento territorial na Amazônia Oriental: a experiência da rede de desenvolvimento rural do baixo Tocantins.** 2011. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural – Faculdade de Ciências Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015.** 2. ed. atual., ampl. e rev. Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

SOUZA, Maria Antônia. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M. C. B. *et al* (Org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2006. 204p.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TRINDADE, Antenor. **Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 2011.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática & sobre a contradição.** 4. reimpr., São Paulo: Expressão Popular, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital do Processo Seletivo Especial (PSE), Nº 02,** de 26 de fevereiro de 2018. COPERPS, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital do Processo Seletivo Especial (PSE), Nº 11,** de 18 de setembro de 2013. COPERPS, 2013.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **A construção do objeto de pesquisa.** 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8w6rd/pdf/silva-9788579831294-03.pdf>. Acesso em: 14 Mar. 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-CLASCO. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VII SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.
Carta do VII Seminário. São Luís-MA/UFMA, 05 a 07 de dezembro de 2017.

APÊNDICE I – Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezados/as estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, este questionário busca coletar informações sobre uma pesquisa que venho desenvolvendo no curso de Doutorado acerca do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e as práticas educativas populares. Tal pesquisa pretende contribuir com reflexões acerca das implicações da formação de educadores/as nos territórios rurais da Amazônia Tocantina. Gostaria de sua colaboração em responder as questões desse questionário. A identificação inicial será apenas para possível contato, porém zelaremos para que suas informações sejam mantidas em total sigilo.

Agradecidos de sua colaboração.

Pesquisadora: Maria Divanete Sousa da Silva

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

I – DENTIFICAÇÃO
1.1- Nome:
1.2- Sexo: () Masculino () Feminino 3- Idade : E-mail:
II - PERTENCIMENTO SOCIAL
2.1- Como você se identifica? (pode marcar mais de uma opção) () Agricultor/a familiar () Pescador/a () Quilombola () Ribeirinho () Extrativista () Assentado Outro: _____
2.2- Exerce alguma atividade profissional na sua comunidade? () Não () Sim. Qual? _____
III – LOCALIZAÇÃO
3.1- Nome da comunidade de origem/município?
3.2- Nome da Comunidade que reside/município?
IV – FORMAÇÃO
4.1- A Licenciatura em Educação do Campo é sua primeira graduação?

Sim Não outra. Qual? _____

4.2- O que motivou você na escolha do curso?

4.3- Você se identifica com o curso?

V – PARTICIPAÇÃO

5.1- Qual organização ou movimento social você participa? (pode marcar mais de uma opção)

Movimento Social Associações Partido político sindicais Religiosa Étnicas Grupos de jovens Culturais Fórum de Educação do Campo Colônia de Pescadores Cooperativa outros: _____
 não participa

5.2- Como se deu sua participação na organização?

antes do ingresso no curso após o ingresso no curso

5.3- O que motivou sua participação?

5.4- Qual atividade educativa social você desenvolve na comunidade?

APÊNDICE II – Roteiro de entrevista para os estudantes da LEDOC

- 1- Qual organização ou movimento social você participa? E qual atividade educativa social você desenvolve?
- 2- O Curso contribui para fortalecer a participação dos estudantes nas organizações ou movimento social?
- 3- Quais conteúdos você identifica nos eixos formativos que ajudam a desenvolver atividades educativas sociais, na sua comunidade? De que forma eles contribuem?
- 4- Em que medida as disciplinas de práticas de ensino e estágios desenvolvidos em organizações populares contribuem na sua atuação em atividades educativas nos espaços populares?
- 5- As alternâncias pedagógicas possibilitam fomentar ações que possam ser desenvolvidas nos espaços educativos populares, nas comunidades rurais?
- 6- O que mudou na sua ação educativa nos espaços populares de sua comunidade a partir do curso?
- 7- O curso interage com os coletivos, grupos, movimentos sociais, sindicais, religiosos ou outras organizações? De que forma acontece?
- 8- Quais as contribuições do curso para potencializar os processos educativos populares nos territórios rurais da Amazônia Tocantina?
- 9- Quais os limites e possibilidades da formação em relação à atuação dos educadores nas organizações, movimentos sociais ou em outras atividades educativas populares?

APÊNDICE III – Roteiro de entrevista para lideranças das organizações e/ou movimentos sociais

- 1- Qual a relação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com as organizações ou movimentos sociais? Existe participação desses sujeitos coletivos no processo de formação, planejamento e construção curricular do curso? Como ocorre?
- 2- Como você avalia a contribuição do curso para fortalecer os coletivos, grupos, movimentos e organizações?
- 3- As alternâncias pedagógicas possibilitam fomentar ações que possam ser desenvolvidas nos espaços populares?
- 4- Em que medida as disciplinas de práticas de ensino e estágios contribuem para os estudantes/educadores desenvolverem práticas educativas nas organizações e movimentos sociais e sindicais?
- 5- Qual a contribuição dos estudantes/educadores, que participam do curso, para fortalecer a organização ou movimento com práticas educativas populares?
- 6- Os estudantes/educadores estão inseridos nos espaços educativos do movimento ou organização? Quais atividades desenvolvem?
- 7- O que alterou nas ações educativas dos estudantes/educadores nos espaços populares de sua comunidade, a partir do curso?
- 8- Quais os limites e possibilidades da formação em relação à atuação dos educadores nos espaços educativos populares?

APÊNDICE IV – Roteiro de entrevista para formadores da LEDOC

- 1- Os princípios da Educação da do Campo desenvolvidos no Curso de Licenciatura potencializa os docentes a atender o perfil formativo dos educadores para atuarem nos espaços populares?
- 2- A formação permanente ajuda a potencializar os formadores que atuam no curso para desenvolverem a formação na dimensão das práticas educativas populares?
- 3- Você considera que o currículo do curso consegue contemplar a dimensão formativa dos espaços educativos populares?
- 4- A Alternância Pedagógica que se desenvolve nos TA e TC? E como elas contribuem para os educadores do campo atuarem nos espaços educativos populares?
- 5- Quais conteúdos curriculares você identifica nos eixos formativos que ajudam os educadores a desenvolverem atividades educativas nos espaços populares, nos territórios rurais?
- 6- Como você relaciona a disciplina que ministra com a realidade dos educadores do campo na perspectiva de ações educativas populares?
- 7- Qual a relação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com as organizações ou movimentos sociais? Existe participação desses sujeitos coletivos no processo de formação, planejamento e construção curricular do curso? Como ocorre?
- 8- Quais as implicações do curso para os territórios rurais da Amazônia Tocantina? Ele tem fortalecido os movimentos/organizações populares?
- 9- Como você avalia a participação ou contribuição dos movimentos e organizações populares no fortalecimento o curso?
- 10- Quais os limites e possibilidades da formação em relação à atuação dos educadores nos espaços educativos populares?

APÊNDICE V – Roteiro de entrevista: Coordenação do Curso - LECAMPO

- 1- Os princípios da Educação do Campo desenvolvidos no Curso de Licenciatura potencializa os docentes a atender o perfil formativo dos educadores para a dimensão das práticas educativas populares?
- 2- Você considera que o currículo do curso consegue contemplar a dimensão formativa dos espaços educativos populares?
- 3- A Alternância Pedagógica que se desenvolve nos TA e TC contribui para os educadores do campo atuarem nos espaços educativos populares?
- 4- Quais conteúdos curriculares você identifica nos eixos formativos que ajudam os educadores a desenvolverem atividades educativas no espaços populares, nos territórios rurais?
- 5- Como você relaciona a disciplina que ministra com a realidade dos educadores do campo na perspectiva de ações educativas sociais?
- 6- Qual a relação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com as organizações ou movimentos sociais? Existe participação desses sujeitos coletivos no processo de formação, planejamento e construção curricular do curso? Como ocorre?
- 7- Como tem se dado a participação dos movimentos no fortalecimento do curso? Que estratégias a universidade tem utilizado para aproximar o movimento e fortalecer a construção coletiva?
- 8- Quais as implicações do curso para os territórios rurais da Amazônia Tocantina? Ele tem fortalecido os movimentos/organizações populares?
- 9- Quais os limites e possibilidades da formação em relação à atuação dos educadores nos espaços educativos sociais?

APÊNDICE VI - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Prezado/a, você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que versa sobre a Licenciatura em Educação do Campo e as práticas educativas populares e tem como objetivo analisar as contribuições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no contexto das práticas educativas populares na formação do educador, no território da Amazônia Tocantina.

Para tanto, solicitamos sua colaboração para participar deste estudo, por meio de uma entrevista que será gravada, cujo roteiro abordará questões referentes à temática apresentada.

Solicitamos também sua autorização para utilizar as transcrições das entrevistas e fotos no relatório final deste trabalho, bem como na divulgação e/ou publicação da pesquisa em eventos científicos desde que respeitados os padrões éticos. Salientamos que sua participação neste estudo é voluntária, pois terá o direito de sair a qualquer momento sem prejuízo ao andamento da pesquisa. Esclarecemos que todas as informações geradas serão confidenciais e seu nome será mantido em total sigilo.

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre o estudo pode consultar a pesquisadora Maria Divanete Sousa da Silva, autora do referido trabalho, devidamente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, pelos seguintes contatos: e-mail: divasousa@ufpa.br; telefone (91) 98300 -7722 e, orientador professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, também vinculado ao mesmo programa.

Esclarecido (a) sobre as informações contidas neste termo, eu, _____, RG nº _____ dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar desta pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2018.

 Assinatura do (a) participante da pesquisa

 Assinatura do pesquisador responsável

Anexo I - Docentes que compõem a Faculdade de Educação do Campo

Titulação Máxima	Área de Formação	Área de atuação na FECAMPO
Doutor	Química	Ciências da Natureza
Doutor	Química	Ciências da Natureza
Doutor	Ciências Biológicas	Ciências da Natureza
Doutor	Engenharia florestal	Ciências Agrárias
Doutor	Economia (Desenvolvimento Rural)	Ciências Agrárias
Mestre	Agronomia	Ciências Agrárias
Mestre	Ciências Naturais e Prática de Ensino	Ciências da Natureza
Mestre	Ciências Biológicas	Ciências da Natureza
Mestre	LIBRAS	Educação Inclusiva
Mestre	Pedagogia	Educação e Educação do Campo
Mestre	Pedagogia	Educação e Educação do Campo
Mestre	Pedagogia	Educação e Educação do Campo
Mestre	Economia (Economia Solidária)	Ciências Agrárias
Mestre	Geografia (Cartografia e Georreferenciamento)	Ciências Agrárias
Mestre	Geografia (Cartografia e Georreferenciamento)	Ciências Agrárias

ANEXO II - Termo de Referência Estágio IV – Organizações Populares



**Universidade Federal do Pará
Campus Universitário do Tocantins/Cametá
Faculdade de Educação do Campo
Curso de Licenciatura em Educação do Campo**

TERMO DE REFERÊNCIA ESTÁGIO IV – ORGANIZAÇÕES POPULARES

1. Identificação

Disciplinas: Estágio em Organizações Populares

Professores: Dário Santos, Edfranklin Silva, Hellen Silva, Maria Madalena Freire

Carga Horária: 100 horas (Estágio)

Período: março a junho de 2018

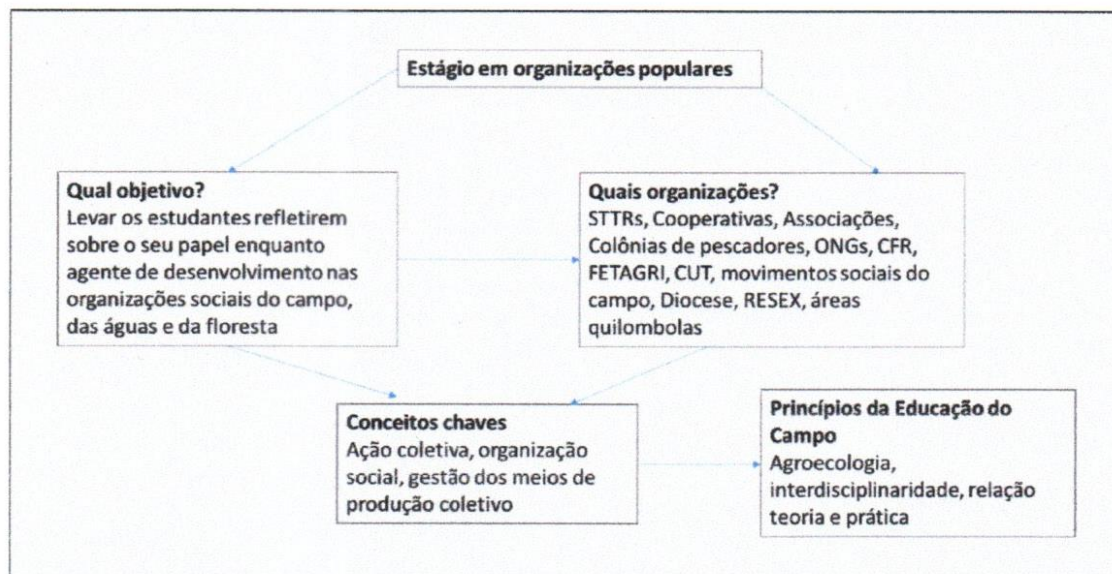
2. Objetivo

O objetivo desse estágio é levar os estudantes a refletirem sobre o seu papel enquanto agente de desenvolvimento em organizações populares no território do Baixo Tocantins. O estágio será orientado pelos princípios da educação popular pautado na observação da realidade e na construção de ações que favoreçam o desenvolvimento das organizações sociais dos movimentos sociais do campo.

3. Princípios

os estudantes devem levantar junto as cooperativas, associações, sindicatos, dentre outros, problemas relacionados a gestão desses espaços coletivos para propor uma intervenção na forma de formação para os sujeitos dessas organizações (Figura 1).

Figura 1 – Esquema global de visualização do estágio em organizações populares no campo.



Quais são as organizações populares? O território do Baixo Tocantins possui uma diversidade de organizações sociais do campo. Cada município vive um contexto influenciado pelos interesses locais, o que configura em alguns, a maior atuação dos sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, em outros das colônias de pescadores, de cooperativas e etc.

Os professores devem fazer um levantamento junto com as turmas em cada município para identificar as principais instituições que atuam nos municípios para abrir um diálogo com as mesmas, a fim de esclarecer e facilitar o desenvolvimento do estágio nessas organizações. Para isso, propomos que seja feita uma mesa ampliada de diálogo durante a disciplina de metodologia com o objetivo de construir essa relação universidade e organizações sociais do campo.

O produto do desse estágio será um artigo como estabelecido no PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA/Cametá. As orientações gerais da estrutura do trabalho científico ficarão sobre a responsabilidade dos professores que assumirão as disciplinas de metodologia e estágio.

A culminância do estágio se dará no seminário integrador organizado pelos estudantes e orientado pelos professores responsáveis pelo estágio. É importante que no seminário integrador sejam retomadas as principais questões observadas no estágio, a fim de trazer para o debate coletivo (organizações sociais do campo, estudantes, professores, comunidade geral)

as potencialidades e os desafios das ações realizadas pelas organizações populares, bem como pensar propostas de intervenções por meio de ações de pesquisa e extensão.

4. Ações a serem desenvolvidas

1. Os estudantes serão recebidos pelas organizações populares para observação participante. Se envolverão no dia a dia da organização e onde levantarão dados sobre os trabalhos desenvolvidos junto aos agricultores familiares da região do Baixo Tocantins.
2. Os estudantes devem ser acompanhados por um técnico da organização que deverá assinar a ficha de acompanhamento descrevendo as atividades em que os estudantes estiveram envolvidos.
3. Os estudantes se comprometerão em devolver à instituição um trabalho final com os dados sistematizados levantados durante o estágio.

Atenciosamente,



Prof. Edfranklin Silva

Mat. Siape: 2336509

ANEXO III – Plano de Ensino da disciplina Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS / CAMETÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM ENFÂSE EM CIÊNCIAS
AGRÁRIAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares

Professora: Hellen do Socorro de Araújo Silva

Período: 02 à 09/01/2018

Carga Horária: 60 horas (45h teórica, 10h práticas e 5h extensão)

1 - EMENTA: Concepções e práticas de educação popular no Brasil. Estudos das práticas educativas na Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola. Experiências formativas do Programa Saberes da Terra, Escola da Terra, e experiências educativas desenvolvidas no PRONERA, Escola de formação da CONTAG (Enfoc). Os projetos sociais, as ONGs de caráter educativo popular. Os movimentos Sociais e Sindicais como território formativos e educativos na Amazônia.

2 - OBJETIVOS:

Geral: Refletir sobre as concepções e práticas de educação popular no Brasil e na Amazônia, e compreender os processos educativos das experiências educativas desenvolvidas pelas organizações populares.

Específicos:

- Compreender as concepções de Práticas educativas;
- Refletir sobre os aspectos históricos e epistemológicos da educação popular;
- Conhecer as diversas experiências educativas desenvolvidas nas organizações populares, tais como: Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola. Experiências formativas do Programa Saberes da Terra, Escola da Terra, e experiências educativas desenvolvidas no PRONERA, Escola de formação da CONTAG (Enfoc) e as ONGs.
- Catalogar as experiências educativas e populares do município de Oeiras do Pará;
- Realizar o Museu Pedagógico a partir das experiências.

3- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I- Concepções e práticas de Educação Popular

UNIDADE II- Experiências educativas e sua relação com a prática nos movimentos sociais

UNIDADE III- Catalogação das experiências Educativas

4 - METODOLOGIA DE ENSINO

Aulas dialogadas;
 Leitura coletiva;
 Leitura individual;
 Elaboração de sínteses
 Amostra de vídeo
 Socialização das experiências de práticas educativas catalogadas por meio do Museu Pedagógico

5- AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, e se dará em todos os dias de aula, por meio de frequência obrigatória. Será considerado a participação nas diversas atividades, entre as quais destacamos: Leitura, debate, escrita de sínteses, realização de pesquisa e participação da socialização no trabalho final.

6 – RECURSOS DIDÁTICOS E MIDIÁTICOS

Computador, data show e caixa de som para exibição de pequenos documentários e pincéis atômicos para realizar algumas produções em grupo.

7- BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- ROCHA-ANTUNES, 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 editora, 2012
- RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Maura Pereira dos (Org.). Saberes e Práticas de educadores e educadoras do campo. Marabá: Editorial iGuana, 2016.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- BATISTA, Xavier, Maria do Socorro. **Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias.** GT-06 Educação Popular. ANPED.
- MENDES, Ana Maria Pires. **Contribuição da educação popular aos empreendimentos populares do Baixo Tocantins.** Belém: ICESA, 2012.
- PALUDO, Conceição. **Educação popular e movimentos sociais. Anais do 8º Seminário Internacional de Educação.** Realizado pela FEEVALE, no período de 3 a 6 de agosto de 2005, em Novo Hamburgo.
- SOUZA, Maria Antônia. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Crisitna Borges (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores.** Curitiba, Universidade de Tuiuti do Paraná, 2016.
- _____. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- PINTO, Vânia Marques; VELLOSO, Tatiana Ribeiro. **Educação e formação no movimento sindical: as práticas formativas da CONTAG e a escola de formação sindical.** Revista Eletrônica de Culturas e Educação. N. 6, V.2, p. 87-100. Ano III (2012). Set.-Dez.

ANEXO IV – Representação gráfica da formação com ênfase em Ciências Agrárias e da Natureza

1º período	2º período	3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período	9º período
Biologia Básica CH: 45	Políticas Educação e Legislação CH: 60	Antropologia da educação CH: 60	Fundamentos da didática na formação de educadores do campo CH: 60	Embriologia e Fisiologia Humana CH: 45	Estágio de Docência III – EJA, Saberes da terra, PRONERA, Escolas Famílias Agrícolas, Casa Familiar Rural. CH: 100	Diversidade Vegetal CH: 60	Diversidade Animal III CH: 60	Atividades Complementares CH: 204
Pedagogia da Alternância e Práticas Pedagógicas CH: 60	Filosofia da Educação CH: 60	Teoria do Currículo na Interface com a Educação do Campo CH: 60	Introdução a Agroclimatologia e Hidrologia CH: 45	Metodologia Científica V e Preparação do estágio II para Tempo Comunidade V CH: 30	Metodologia Científica VII e Preparação do estágio IV para Tempo Comunidade VII CH: 30	Metodologia Científica VII e Preparação do estágio IV para Tempo Comunidade VII CH: 30	Cartografia, Geoprocessamen to e Georreferenciam ento CH: 60	Bases Históricas da Economia Solidária, Cooperativismo e Associativismo CH: 60
Epistemologia das Ciências Agrárias e da Natureza CH: 60	Fundamentos de Agroecologia e Agroecossistema s CH: 60	Agropedologia CH: 60	Diversidade Animal I CH: 45	Prática e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais: Ensino Médio (Química e Biologia) CH: 60	Diversidade Animal II CH: 60	Microbiologia e Fitossanidade CH: 60	Morfofisiologia e Anatomia Vegetal CH: 60	Comunicação e Extensão Rural CH: 45
Metodologia Científica I (Preparação do Tempo- Comunidade) CH: 30	Metodologia Científica II (Preparação do Tempo- Comunidade) CH: 30	Relações étnico raciais e educação CH: 60	Estágio de Docência I— Nos Anos finais do Ensino fundamental CH: 100	Prática, Pesquisa Sócio Educativa V e Seminário Integrador V CH: 60	Metodologia Científica VI e Preparação do estágio III, para Tempo Comunidade VI CH: 30	Prática, Pesquisa Sócio Educativa VII e Seminário Integrador VII CH: 60	Desenvolvimento Rural CH: 45	Estudo da Localidade e Sistemas Agrários CH: 45
Pesquisa Sócio Educativa I e Seminário Integrador I CH: 60	Pesquisa Sócio Educativa II e Seminário Integrador II CH: 60	Metodologia Científica III (Preparação do Tempo- Comunidade) CH: 30	Metodologia Científica IV e Preparação do estágio I para Tempo Comunidade IV CH: 30	Sistema de Cultivo CH: 60	Prática, Pesquisa Científica VI e Preparação do estágio III, para Tempo Comunidade VI CH: 30	Sistema de Cultivo CH: 60	Estatística Básica CH: 45	Metodologias de Incubação CH: 45
Sociedade, Estado e Movimentos Sociais CH: 60	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem CH: 60	Pesquisa Sócio Educativa III e Seminário Integrador III CH: 60	Prática, Pesquisa Sócio Educativa IV e Seminário Integrador IV CH: 60	Sistema de Produção Familiar CH: 60	Prática e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais: EJA, Saberes da terra, PRONERA, Escolas Famílias Agrícolas, Casa Familiar Rural CH: 60	Sistemas Agroflorestais e Extrativistas CH: 60	Físico-Química CH: 45	Trabalho de Conclusão de Curso CH: 60
Física Básica CH: 60	Origem e Evolução da Vida CH: 45	Ecologia Geral CH: 60	LIBRAS CH: 60	Estágio de Docência II -No Ensino médio CH: 100	Hereditariedade, Ética e Melhoramento Genético CH: 45	Hereditariedade, Ética e Melhoramento Genético CH: 45	Química Experimental CH: 60	
História da Educação do Campo CH: 60	Química Geral I CH: 60	Informática Básica CH: 45			Química Orgânica II CH: 60	Química Orgânica II CH: 60		

1º período	2º período	3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período	9º período
	Agricultura geral CH: 45		Prática e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental CH: 60	Química Orgânica I CH: 60	Prática, Pesquisa Sócio Educacional VI e Seminário Integrador VI CH: 60	Estudo de práticas educativas em organizações populares CH: 60		
			Química Geral II CH: 60	Tecnologias da comunicação e informação na educação do campo CH: 45	Sistema de Criação CH: 60	Estágio de Docência IV- Em Organizações Populares CH: 100		
					Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente CH: 60			
					Química Inorgânica CH: 60			
					Organização do trabalho pedagógico na escola do campo CH: 60			

Fonte: PPC, 2017.

ANEXO V- Plano de Ensino de Metodologia VII e Preparação para o Tempo-Comunidade VII e Estágio em Organizações Populares



**Universidade Federal do Pará
Campus Universitário do Tocantins/Cametá
Faculdade de Educação do Campo
Curso de Licenciatura em Educação do Campo**

PLANO DE ENSINO

1. Identificação

Disciplinas: Metodologia VII e Preparação para o Tempo-Comunidade VII e Estágio em Organizações Populares

Professores: Dário Santos, Edfranklin Silva, Hellen Silva, Maria Madalena Freire

Carga Horária: 30 horas (Metodologia) 100 horas (Estágio)

Data: 19 a 21 de fevereiro de 2018

2. Ementa

Compreensão técnico-pedagógica da área de Ciências Agrárias e da Natureza na prática docente e assessoria pedagógica em Casas Familiares Rurais, Escolas Técnicas Agrícolas, nas Escolas Famílias Agrícolas, cooperativas e associações que envolvam a agricultura familiar. Elaboração de um plano de pesquisa no contexto pedagógico do ensino de Ciências, Biologia e Química nos ambientes citados acima, considerando a Agroecologia.

3. Objetivos

Geral

Refletir sobre a atuação profissional de educadores sociais junto às organizações populares, observando seus desafios e potencialidades, a fim de propor estratégias de autogestão coletiva com base na agroecologia, economia

solidária, educação popular para o desenvolvimento das comunidades camponesas do Território do Baixo Tocantins.

Específicos

- a) Introduzir os debates sobre ação coletiva – associativismo, cooperativismo, movimentos sociais - e economia solidária;
- b) Elaboração de roteiro de projeto de intervenção junto com os estudantes para a realização do Estágio em Organizações Populares;
- c) Refletir sobre a atuação profissional do educador social junto às organizações populares a partir de princípios éticos e buscando intervenções que proporcione a resolução de problemas locais;

4. Conteúdo

- Introdução aos conceitos de ação coletiva – associativismo, cooperativismo, movimentos sociais -, agroecologia e economia solidárias.
- Elaboração de planos de pesquisas para o estágio em organizações populares.
- Planejamento do Tempo-Comunidade VII e Estágio em Organizações Populares.

5. Metodologia de ensino

Serão realizadas aulas expositivas e dialogadas, a fim de trazer o debate sobre as organizações populares e relacionar com os desafios de processos de desenvolvimento mais juntos; bem como sobre o papel de educador do campo nessas organizações. Os estudantes também farão leituras e resenha de um texto sobre ação coletiva e a educação do campo. Após as reflexões teóricas serão construídos juntos com os estudantes os planos de pesquisa para a realização dos estágios. Também será feito o planejamento das atividades a serem realizadas no período do Tempo-Comunidade VII e Estágio em Organizações Populares.

6. Recursos necessários

- a) Datashow
- b) Notebook
- c) Quadro branco e canetas para quadro branco
- d) Caixa de som

7. Avaliação

A avaliação será contínua, portanto será considerada a participação nas diversas atividades, entre as quais destacamos: mística, leitura de textos e debate de textos, produção de resenha e planejamento do Tempo Comunidade VII e Estágio IV.

8. Cronograma

Data	Atividade
19/02/2018 Segunda-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogo sobre o plano de ensino e cronograma de aulas - Aula expositiva – Introdução aos conceitos de ação coletiva - Vídeo (feiras e economia solidária) - Leitura e debate de Texto: BARBOSA, M. J. S.; EID, F. Formação profissional para atuar com empreendimentos solidários na Região Amazônica. 2012.
20/02/2018 Terça-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento do tempo comunidade - O que observar - Registro das observações - Que sujeitos investigar - Que técnicas de pesquisa utilizar - Estrutura do relatório (será discutida na orientação de campo)
21/02/2018 Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com as lideranças das Organizações Populares de Cametá - Entrega dos trabalhos (resenhas)

	<ul style="list-style-type: none"> - Definição das comunidades para a vivência - Definir data do tempo comunidade - Organizar a logística (deslocamento, alimentação, local para orientação, casa para acolher todos) - Elaboração da programação do tempo comunidade
--	---

Referências básicas

- CATTANI, Antônio David (org). Trabalho e tecnologia: dicionário crítico. Petrópolis, Vozes, 1997.
- SILVA, M. M. Projeto Roça sem queimar: uma proposta de manejo agroecológico para a região da Transamazônica – Pará. 179 f. Dissertação (Pós-graduação em Agroecossistemas). Centro de Ciências Agrárias. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.
- PEDROSO, M.C. Uma metodologia de análise estratégica da tecnologia. Gestão & Produção 6(1): 61-76, 1999.

Referências complementares

- BARBOSA, M.J.S. et al (Org). UNIVERSIDADE, COMUNIDADE E ASSOCIATIVISMO: experiências de extensão, pesquisa e ensino na ITCPES da UFPA. Belém: ICSA/UFPA. 2012, 404p.
- LAGO, A.; SILVA, T. N. Fatores condicionantes do desenvolvimento de relacionamentos intercooperativos no cooperativismo agropecuário. Porto Alegre: SESCOOP. 2011, 206p.
- OLIVEIRA, D. de P. R. de. Manual de Gestão das Cooperativas: uma abordagem prática. São Paulo: Atlas, 2001.
- ALVES, E. R. A. Os desafios da extensão rural brasileira. (s. l.:s. n., 19) Mimeografado.
- BICCA, E. F. Extensão rural - da pesquisa ao campo. Guaíba, Livraria e Ed. Agropecuária Ltda, 1992.
- BORDENAVE, J. E. D. O que é comunicação rural. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, 101).