

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO RIBEIRINHO¹

DEGREE IN RURAL EDUCATION: ASPECTS OF EDUCATOR TRAINING IN THE CONTEXT OF RIVERSIDE POPULATION'S TERRITORY

Jenijunio dos Santos²
Mônica Castagna Molina³

Resumo: O artigo resulta da pesquisa qualitativa que respondeu a questão: a Licenciatura em Educação do Campo, supre as necessidades da formação dos educadores que atuam com populações ribeirinhas, na perspectiva de desenvolver práticas pedagógicas que fortaleçam o modo de vida, a organização social e o enfrentamento dos conflitos oriundos das questões que envolvem seus territórios? Para as análises dos dados, utilizou-se o aporte teórico do Materialismo Histórico Dialético e para a metodologia, fez-se a pesquisa bibliográfica, a documental e a pesquisa de campo, com o uso da técnica da roda de conversa e das entrevistas semi-estruturadas. Concluiu-se que a Licenciatura em Educação do Campo vem se firmando no contexto do território ribeirinho e supre às necessidades da formação dos educadores que nele atuam, o que pode ser verificado na superação das contradições inerentes à sua implementação, na análise do Projeto Político Pedagógico do curso.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo; território ribeirinho; Educação do Campo.

Abstract: The paper results from the qualitative research that answered the question: the Undergraduate Course in Rural Education meets the needs of the training of educators who work with riverside populations, in the perspective of developing pedagogical practices that strengthen the way of life, social organization and coping with conflicts arising from the issues that involve their territories? For data analysis, we used the theoretical contribution of Dialectical Historical Materialism and for the methodology, bibliographic research, documentary research and field research were used the conversation wheel technique and semi-structured interviews. It was concluded that the Undergraduate in Rural Education has been established in the context of the riverside territory and meets the needs of the training of educators who work in it, which can be verified in overcoming the contradictions inherent to its implementation, in the analysis of the Political Pedagogical Project of the course.

Keywords: Undergraduate course in Rural Education; riverside territory. Educator Rural Education.

Introdução

O curso de Licenciatura em Educação do Campo integra uma política pública de Formação de Professores, de âmbito nacional, e que nos últimos anos tem-se espalhado na Amazônia brasileira, chegando ao território das águas e da floresta. Aí, dedica-se a formar

¹ Este artigo se origina de uma tese de doutorado: DOS SANTOS, Jenijunio. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO RIBEIRINHO: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia. 2020. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

² Secretaria Municipal de Educação de Belém; Centro Universitário FIBRA, Belém, PA, Brasil.

³ Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

educadores para atuar com os sujeitos dos diferentes territórios camponeses, entre eles os ribeirinhos, de modo a fortalecer suas lutas por terra, água e trabalho.

Os ribeirinhos e as populações que vivem na Amazônia enfrentam vários ataques em seus territórios – pela terra, água ou pela floresta. Na terra, há o agronegócio, com a plantação de soja, entre outros grãos, e a pecuária bovina extensiva. Pelo ar, há a pulverização de veneno que chega também até o pequeno produtor, matando sua plantação e causando doenças. Pela água, o hidronegócio avança por meio dos projetos de hidroelétricas, hidrovias e da indústria pesqueira. Há, ainda, os grandes projetos que exploram os recursos minerais, a exploração predatória da madeira, o narcotráfico e a biopirataria como grandes desafios a serem enfrentados.

É nesse contexto que foi traçado uma pesquisa de cunho qualitativo com a seguinte questão problema: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, responde as necessidades da formação dos educadores que atuam com populações ribeirinhas, na perspectiva de desenvolver uma prática pedagógica que fortaleça o modo de vida, na sua produção material, na organização social e no enfrentamento dos problemas e conflitos oriundos das questões que envolvem o seu território?

A partir dessa questão problema, objetivou-se fazer uma análise sobre a inserção dessa licenciatura no território ribeirinho da Amazônia paraense. Para as análises dos dados buscou-se o aporte teórico do Materialismo Histórico Dialético e de autores como Arroyo (2011), Santos (2014), Frigotto; Ciavatta (2012), Bogo (2010) e Molina (2015). Quanto à metodologia da pesquisa fez-se uma pesquisa bibliográfica e documental seguida de uma pesquisa de campo, com o uso da técnica da roda de conversa e entrevistas com formulários semi-estruturados.

Para efeito de organização do artigo, além da introdução e conclusão ele se desenvolve com em três aspectos. No primeiro aspecto, discute-se como os ribeirinhos a partir da sua identidade construída na relação de trabalho no contexto dos rios, floresta e da terra tem constituído seu território. No segundo, apresenta-se o histórico da constituição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no âmbito do Campus de Abaetetuba, bem como a sua organização curricular. Já no terceiro aspecto, buscou-se fazer uma análise da implantação do referido curso e do seu desenvolvimento a partir do relato dos egressos das quatro primeiras turmas. Esses egressos serão identificados por codinomes que eles escolheram e que tem motivação nos elementos que constituem o território ribeirinho.

Ser ribeirinho: uma identidade construída na relação de trabalho com a terra, as águas e a floresta

Para além da floresta e rios, a região amazônica possui uma grande diversidade de povos que se distinguem pela sua identidade, entendida aqui como resultado da relação de trabalho desses sujeitos com a natureza e a cultura produzida. Segundo Bogo (2010), essas identidades podem ser identificadas pela ancestralidade, a exemplo dos povos indígenas e quilombolas; pela atividade produtiva, com a força de trabalho familiar (pescadores, extrativistas, lavradores, quebradeiras de coco de babaçu, castanheiros, seringueiros, colonos, pequenos agricultores); e pela condição social (ribeirinhos, assentados, atingidos) entre outros.

As identidades dos sujeitos amazônidas se inter cruzam e extrapolam qualquer tipo de “enquadramento”, como é o caso dos ribeirinhos, que são identificados pela condição social, mas se identificam também pela produção como pescadores e extrativistas vegetais, e por serem moradores de terra firme como agricultores.

Essas identidades também têm se constituído dentro de um processo histórico de exploração da região, desde a chegada dos primeiros europeus (espanhóis e portugueses) no início do século XVI. A cada novo ciclo de exploração da região, outros grupos étnicos foram chegando e impondo outras “formas” de se relacionar com natureza. Assim, geraram conflitos, resistência e reinvenção

da vida nos processos de produção, e constituíram novos territórios em um processo histórico e dialético. Isso leva ao entendimento de que as territorialidades hoje existentes na Amazônia

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

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

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

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



Figura 1 – Cena do cotidiano ribeirinho – Fonte: Pesquisa de campo, acervo pessoal do autor

A cultura ribeirinha se constitui a partir da relação dos ribeirinhos com a natureza, justamente em uma relação mediada pelo trabalho. É o que vemos na fotografia acima. Em primeiro plano está o trapiche (porto em madeira), um conjunto de *matapi* (armadilha para pescar camarão) e um cacho de açaí já sem os frutos, que depois é aproveitado seja como vassoura, seja como material decorativo. No segundo plano, vemos uma criança ribeirinha usando a canoa para passear pelo rio, cena cotidiana, tendo em vista que esse meio de transporte serve para o deslocamento dos

ribeirinhos entre os rios, furos (pequeno rio que liga dois rios maiores) e igarapés, estando sempre cheios de peixes, frutas ou outros produtos retirados da floresta.

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

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

A vida que pulsa nessas comunidades faz delas espaço de solidariedade e de conflitos, onde os ribeirinhos reafirmam sua identidade e forjam suas lutas cotidianas na relação entre si e com a natureza. Desse modo, a comunidade é essa unidade de resistência que compõe o território ribeirão, o qual tem desafiado a Licenciatura em Educação do Campo em relação à expansão a novos projetos políticos pedagógicos, os quais nascem da realidade para além das questões que envolvem a terra, abarcando também as águas e as florestas, em um intenso diálogo como os povos desses territórios, dentre eles, os ribeirinhos.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo no contexto do território ribeirão de Abaetetuba – PA: o currículo em disputa

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

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

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

Nessa perspectiva, o curso inicial de Licenciatura em Educação do Campo/Abaetetuba, segundo o Projeto Político Pedagógico/ PPC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2010, p. 4), destinou-se à formação de 60 professores e ou jovens da área rural, para atuarem nas escolas do campo situadas em contexto sociocultural diversificado do Baixo Tocantins, compreendendo cinco municípios: Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju. Esses municípios têm uma relação direta com o território ribeirão, pois eles são banhados por caudalosos rios, como o rio Tocantins, rio Acará, rio Moju, rio Merú-Açu, rio Maratauíra, entre outros, além de baía, furos e igarapés.

Passados nove anos do ingresso da primeira turma, percebe-se que o curso de Licenciatura da Educação do Campo foi reconfigurando a realidade do campus de Abaetetuba seja com a presença dos educandos oriundos dos vários territórios que compõe o campo, seja com um novo currículo que exigia novas metodologias dos professores, ou até mesmo no espaço físico e na constituição de uma nova faculdade que pudesse ter identidade com o curso. Nesse contexto, foi criada a Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM), composta pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e o Curso de Tecnologia em Agroecologia.

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

Com essa dinâmica e disposição do corpo administrativo e docente, bem como com a participação da sociedade organizada, o curso tem-se mantido e já pôde formar, desde 2011, aproximadamente 300 educadores para atuarem na gestão dos processos comunitários, na gestão escolar e na docência das escolas do campo na região do Baixo Tocantins.

Portanto, com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, iniciou-se uma nova experiência e novos olhares sobre a formação de professores e sobre a educação escolar para o campo do município de Abaetetuba, que é constituído predominantemente por ilhas, mas não só, há também as estradas, vicinais e os ramais, pelos quais os sujeitos do campo se identificam, assim como são sua referência de lugar e de moradia. Nesses locais, a escola precisa ter outra lógica de ação, diferente daquela capitalista e urbanocêntrica, pois a materialidade da vida exige outro *modus operandi*.

As contradições e o currículo em movimento: a voz dos egressos

A experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba foi marcada por muita dificuldade nas primeiras três turmas (2011, 2012, 2013), quando da implantação do mesmo. Todavia, os empecilhos – em geral, no âmbito da logística, assim como no entendimento (por parte dos professores) dos princípios e elementos que movimentam e constituem o currículo do curso –, serviram de base para que fosse desenhado o caminho a ser seguido.

Os ingressantes da primeira turma (2011), especificamente, tinham dificuldade no que tange à compreensão do próprio curso escolhido. Além de ser uma novidade, o fato de ter sido anunciado com ênfase nas áreas do conhecimento, causava estranheza.

De início, eu não tinha interesse pela expressão Educação do Campo; eu tinha apressado pelas Ciências Naturais. Quando já selecionado no curso que eu comecei a me apaixonar pelas temáticas que iam além das ciências da natureza. Gostei do campo social e a trajetória de luta construída pelo curso (RIO, 2018).

Na fala do egresso, percebe-se que a área do conhecimento foi o que lhe chamou a atenção, pois sua expectativa era a formação nessa área e não na Educação do Campo. O interesse pela temática Educação do Campo só vai acontecer à medida que o curso avança. E o mesmo acontece neste relato:

“eu já atuava como professor, mas não possuía nível superior. Quando surgiu a oportunidade, eu não pensei duas vezes, mesmo sem saber exatamente do

que se tratava o curso. Quando eu o conheci eu me apaixonei e soube que realmente queria fazer” (VÁRZEA, 2018).

Conhecer o curso só após o ingresso no mesmo não foi a realidade de todos os egressos. Outros já tinham certeza de que o curso representava para eles, mesmo porque, (principalmente na primeira turma) houve um processo seletivo especial para quem já tinha uma militância social no território ribeirinho e camponês.

O entendimento sobre a importância do curso também é percebido entre alguns educandos das turmas dos anos seguintes, pois dependendo do grau de envolvimento do candidato com o território camponês e com os Movimentos sociais, ele também tinha bem definido o que era o curso. Nesse sentido, a egressa da turma de 2012, ao ser indagada sobre a motivação que a levou a fazer o curso diz: “fui fazer a Licenciatura por pertencer ao campo e acreditar que poderia de alguma forma contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas do campo e da minha comunidade, principalmente no âmbito da educação” (AÇAÍ, 2018).

Para ela, o compromisso com sua comunidade é a motivação para o ingresso na Licenciatura em Educação do Campo, o que denota seu conhecimento sobre a função social do curso e sobre uma das dimensões de formação dele: a gestão para os processos comunitários.

Curiosamente, em muitos casos foram os próprios educandos que ajudaram os professores a entenderem o curso. As turmas de 2011 e 2012 contavam com professores que, em sua maioria, desconheciam a Licenciatura, o que se repete com a turma de 2013, mesmo chegando os professores do Edital de 2012 do PRONACAMPO.

Eu já tinha uma inserção no movimento social, estava começando na verdade, e o Curso de Educação do Campo me trouxe muitas expectativas. O que estava no meu pensamento era que eu ia fazer o curso e depois trazer para minha comunidade o que eu aprendi. Estava com muita expectativa desse curso diferenciado. Tinha que ser diferenciado, pois somos filhos de agricultores, extrativistas e o curso tinha que estar dialogando com essa realidade. Mas o que aconteceu a partir da entrada foi que essa expectativa foi diminuindo, pois fomos vendo que não tinha professores adequados para o nosso curso, vários professores que não se identificavam com nossa realidade e tivemos que ir dando o rumo para esses professores; era “o campo” que ia dizendo para a universidade como a gente queria o curso, a partir das nossas vivências no campo. Tinha o currículo, mas eles não davam conta do currículo, pois foi um currículo montado no diálogo da Universidade com os Movimentos sociais. Esses professores, principalmente os das disciplinas específicas, que chegavam de outros cursos, não davam conta desse currículo (BANZEIRO, 2019).

Com essa fala, percebe-se que a materialidade do curso vai se dando na contradição e na superação dessas, pois embora a fala aponte que a perspectiva dos sujeitos em relação à ele diminuiu com as primeiras aulas, nota-se, ainda assim, a percepção da potencialidade do curso devido à presença dos movimentos sociais na discussão do currículo, assim como do protagonismo dos educandos. Quando ele diz: “o campo que ia dizendo para a universidade como a gente queria o curso”, fica evidente um processo dialógico no qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Essa presença dos movimentos sociais na elaboração e execução do PPC da Licenciatura em Educação do Campo é defendida por Caldart (2012) e Molina (2012) como estratégia para que os objetivos da licenciatura sejam alcançados. Assim como promover o vínculo da escola com o campo e com a luta dos sujeitos que nele vivem é imprescindível, a presença desses movimentos também o é (MOLINA, 2015).

Havia um movimento interno do curso que buscava agregar às atividades pedagógicas propostas pelos professores que não tinham o conhecimento do currículo e da realidade dos sujeitos do campo, assim como o conhecimento da realidade e organização social. Os professores colocavam em prática o currículo como havia sido pensado pela Universidade e os movimentos sociais, mas dando protagonismo aos estudantes.

Havia sempre uma fala dos professores no sentido de nos lembrar que nós estávamos ali pelos Movimentos sociais, então nós teríamos que ter um engajamento neles. Eu já tinha um engajamento na Associação da minha comunidade, mas tinha uns que não tinha. O curso, na realidade, nos abriu um leque de conhecimento da realidade. Os professores lembravam que temos que lutar pelos nossos direitos e que a educação é um direito nosso, dos povos do campo. Eles diziam: “você estão aqui é porque é direito de vocês, ninguém ganhou de ‘mão beijada’. Quem mora no campo tem direito a essa formação. Isso aqui é fruto de luta”. Esses professores que conheciam o curso mostravam pra nós qual era nosso papel ali no curso e fora dele, na comunidade. Interessante que no início do curso eles faziam cobranças para participarmos da comunidade, nos Movimentos, mas para o fim do curso nós é que já fazíamos cobrança aos professores relacionadas à coordenação do curso, aos professores e à organização geral do curso (CANOA, 2019).

Em suma, os movimentos sociais, nesse primeiro momento, foram uma grande referência para todo o coletivo de educadores e educandos; e a potencialidade do curso foi compensando as fragilidades que se apresentavam no percurso, como a falta de conhecimento de seus princípios; da metodologia, por parte de alguns professores que trabalhavam suas “disciplinas” no formato tradicional e sem abrir-se aos novos paradigmas que se apresentavam.

O Tempo Comunidade (TC) é outro elemento importante para a formação do educador do campo, no entanto, nas primeiras turmas, havia uma dificuldade de entender o que seria e como ele deveria ser desenvolvido. Às vezes, era até confundido com o período de estágio.

Uma vez nós fomos cobrar... E o Tempo Comunidade? O que é? Nós queríamos entender na metodologia do curso o que era o Tempo Comunidade. E o professor nos respondeu: “o tempo comunidade vocês já fazem, porque vocês estão lá...!” Muitos alunos já trabalhavam, outros eram do SINTEPP⁴ nos seus municípios. Tinha professores sim que ainda não tinha curso superior, mas eu não era professora. E eles diziam: “[m]as vocês já vivem o Tempo Comunidade, pois são professores”. No início, com a fala deles eu pensava que o Tempo Comunidade era o estágio. Na realidade, era feita as duas coisas juntos no início. Depois que fui entender que o estágio era uma coisa e o Tempo Comunidade era outra coisa. E a gente ficava bem perdidos sobre o que seria o Tempo Comunidade. Mas acho que eles aprenderam depois, nas outras turmas de 2012, 2013, 2014... (CANOA, 2019).

Essa dificuldade de entendimento do Tempo Comunidade pode ter se dado pelo fato de alguns professores não o conhecerem, o que é perceptível na fala: “ser professor já é fazer o Tempo Comunidade”; ou quando o estágio e o TC são colocados como algo a se fazer juntos. O fato das ações aparecerem como voltadas só ao contexto escolar, já demonstra desconhecimento sobre o assunto.

⁴ Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará.

Pensar o Tempo Comunidade só na perspectiva da dimensão escolar é no mínimo fragilizar as demais dimensões da licenciatura, principalmente na gestão dos processos comunitários, na relação dos saberes adquiridos no Tempo Universidade com aqueles que emergem no Tempo Comunidade, na perspectiva de fortalecer os territórios dos educandos para o enfrentamento dos problemas inerentes a eles. Essa fragilidade vai ao encontro do que Molina (2015) adverte sobre os riscos de dar ênfase no Tempo Comunidade só aos processos formativos que ocorrem no Tempo Universidade.

Os riscos que se têm podido perceber em alguns cursos de Educação Superior ofertados em Alternância para os sujeitos do campo têm se referido ao tipo de prática de Tempo Comunidade que tem se materializado nessas graduações. Este tipo de prática tem reduzido os cursos em Alternância aos processos formativos que ocorrem somente no Tempo Universidade, sendo simplesmente ignorado como tempo e espaço de aprendizagem as condições de vida e trabalho no campo durante os períodos do Tempo Comunidade, não havendo intencionalidade de ação e planejamento para participação e realização de atividades individuais e coletivas, nos territórios rurais de origem dos educandos (p. 158).

Diferentes problemas são apontados para a realização do TC em outras turmas, como na de 2012, que não teve financiamento. Nesta, o problema de estrutura para realizar a etapa do TC é marcante. A turma funcionava no período noturno, com um calendário regular, com aulas diárias, o que exigiu dos educandos passarem a morar na cidade. Diante dessa realidade, já na forma como iria acontecer o curso, anunciava que a Alternância teria dificuldade para ser colocada em prática.

Se a origem do princípio da Alternância está justamente na busca por uma alternativa para que os sujeitos do campo pudessem ter acesso a uma escolarização de qualidade e na própria comunidade, evitando, assim, o deslocamento e a consequente dificuldade de acesso à escola ou universidade, o curso de Licenciatura em Educação do Campo do campus de Abaetetuba parecia ir à contramão do que originalmente foi proposta por tal proposta formativa.

O TC, ainda assim, acontecia, pois os Seminários Integradores, que têm como objetivo a socialização da produção dos educandos durante o TC, sempre foram realizados, nas várias turmas da LEdoC ofertadas no Campus. Como um importante exemplo de Tempo Comunidade, pode-se destacar o VII Seminário Integrador da Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba, que ocorreu juntamente com o II Seminário de Agroecologia, em 2018.

Na ocasião desse Seminário, os educandos participaram de toda a organização, inseridos nos vários grupos de trabalho, sendo, pois, um momento rico de socialização de suas práticas no TC. Por meio do evento, foram agregados os vários egressos que estão na pós-graduação ou aqueles que de alguma forma estão desenvolvendo trabalhos em suas comunidades e puderam apresentar o resultado de seus trabalhos nas várias mesas, entre os quais os protagonistas desta pesquisa.

Com o tema: “Educação e agricultura como insurgências: Saberes do Campo, Agroecologia e os Movimentos Sociais na luta”, o Seminário ocorreu em 03 dias com uma vasta programação que expressou o compromisso da Licenciatura da Educação do Campo com a comunidade e a parceria com os movimentos sociais.

No último dia, a mesa redonda que teve o mesmo nome do Seminário, protagonizada pelos docentes da FADECAM, com a temática: “Educação e agriculturas como insurgências: saberes do campo, agroecologia e os Movimentos Sociais na luta” foram socializadas as diferentes pesquisas que estão sendo desenvolvidas pelos grupos de estudo da referida Faculdade. Os docentes traçaram um panorama da realidade social e política do município, assim como das lutas dos movimentos sociais que fazem a resistência à exploração das riquezas naturais da Amazônia Tocantina.

Diante do exposto, entende-se que os desafios que se apresentaram na execução do curso, de uma forma dialética, no movimento da história, e nas contradições que se apresentam, têm se transformando em potencialidades para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Abaetetuba se afirmar como referência para a formação dos educadores ribeirinhos.

Conclusão

Baseado nas análises do PPC e das falas dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Abaetetuba, há de se apontar que tanto os desafios como as potencialidades que o delineiam nascem das contradições existentes da realidade do próprio curso frente a sua implementação e a seu papel no enfrentamento ao avanço do capital sobre a região, o qual está colocando em risco o território ribeirinho, os saberes e os processos de produção da vida que nele existe. Esse avanço tem o aval das políticas públicas de governo, que, inclusive, nos últimos anos, têm colocado em risco a própria existência do curso com medidas de corte de verbas e desmonte de órgãos governamentais aos quais o curso era vinculado.

Por entendermos que a realidade concreta é dialética, nada está concluído e tudo se transforma pelo movimento da história, o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem se firmando no contexto do território ribeirinho, respondendo as necessidades da formação dos educadores que nele atuam na perspectiva de desenvolver uma prática pedagógica e social que fortaleça o modo de vida, na sua produção material, na organização social e no enfrentamento dos problemas e conflitos oriundos das questões que envolvem o seu território.

Referências

ARROYO, M. G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOGO, A. *Identidade e Luta de Classes*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DOS SANTOS, J. *Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia*. 2020. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 748-755.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-61.

NEVES, D. P. Os ribeirinhos-agricultores de várzea: formas de enquadramento institucional. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, v. 12, n. 1, p. 71-96, jun. 2009.

PEREIRA, E. A. *As Encruzilhadas das Territorialidades Ribeirinhas: Transformações no exercício espacial de poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense*. 2014. 435 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

PEREIRA, E. A. O campo ribeirinho: educação escolar e território na Amazônia. In: SOUZA, D. V. S. S.; VASCONCELOS, M. E. O.; HAGE, S. A. M. (Org.). *Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Curitiba: CVR, 2017. p. 31-32.

SANTOS, J. *Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012*. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução n. 4.047, de 30 de setembro de 2010*. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Abaetetuba. Belém: UFPA, 2010. Disponível em: <http://tinyurl.com/y2xa24nv>. Acesso em: 25 fev. 2018.

Sobre os autores

Jenijunio dos Santos: Doutor em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenador Pedagógico na Rede municipal de educação de Belém e professor no curso de formação de professores do Centro Universitário Fibra (Belém).

E-mail: jenijunio@hotmail.com.

Mônica Castagna Molina: Pós-doutorado em Educação pela UNICAMP. Professora Associada da UnB, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da e na Licenciatura em Educação do Campo.

E-mail: mcastagnamolina@gmail.com.