

**ANA CLÁUDIA PEIXOTO DE CRISTO**

**FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NAS AMAZÔNIAS: A  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFAP-AP E AS  
INTERFACES COM A EDUCAÇÃO-TRABALHO-TERRITÓRIO**

Tese apresentada na qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), na linha de pesquisa Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação, construída sob a Orientação do Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarreg Hage.

**UFPA  
Belém/PA  
2021**

**ANA CLÁUDIA PEIXOTO DE CRISTO**

**FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NAS AMAZÔNIAS: A  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFAP-AP E AS  
INTERFACES COM A EDUCAÇÃO-TRABALHO-TERRITÓRIO**

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarreg Hage (PPGED/ICED/UFPA) Orientador

---

Prof. Dr. Miguel Gonzales Arroyo ((PPGED/UFMG) Avaliador Externo

---

Profª Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (PPGED/UEPA) Avaliadora Externa

---

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (PPGED/ICED/UFPA) Avaliador Interno

---

Profª. Dr. Carlos Jorge Paixão . (PPGED/ICED/UFPA) Avaliador Interno

**UFPA  
Belém/PA  
2021**

A Alexandre Lenin Cristo Leite, meu caçulinha, pelas  
minhas ausências, devido aos estudos e a produção  
destes escritos. **DEDICO.**

## AGRADECIMENTOS

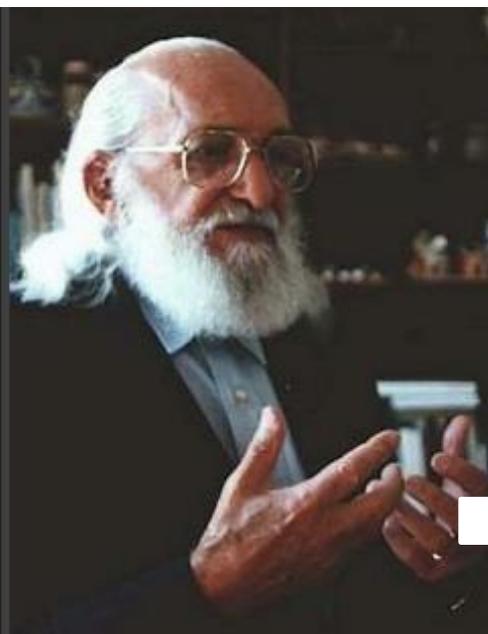
- ✓ *In memórian* a matriarca, **Joaquina Vieira Peixoto-Vovó Joca**, agradeço a todas as pessoas da “Família Peixoto” que me ajudaram neste caminhar, de maneira especial, aquela que sempre desejei que eu continuasse meus estudos, **Luiza Peixoto**, minha mãe amada.
- ✓ A família Cristo, pelo apoio, incentivo e participação na conquista deste sonho, especialmente, Ramon, Ronam, Lais, Alexandre, Miguel e Paulo Victor e a todos os demais irmãos e sobrinhos.
- ✓ Ao meu esposo pelo companheirismo, resiliência, cuidado e afeto a mim dedicado nessa trajetória. Sem você e sem seu apoio, tudo seria mais difícil.
- ✓ Aos povos das Amazônias e aos coletivos do campo pela sua história de luta e resistência em seus territórios.
- ✓ Aos discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, pela contribuição ímpar, com as suas experiências formativas, que possibilitou a construção destes escritos.
- ✓ Ao meu orientador, prof. Salomão Hage, pelos ensinamentos e aprendizados, no GEPERUAZ, no Mestrado e agora no Doutorado. E ainda pelo seu compromisso social e político, com a luta pela educação dos sujeitos, nos territórios das Amazônias.
- ✓ Aos professores da banca examinadora, Miguel Arroyo, Waldir Abreu, Carlos Paixão e Ivanilde Oliveira, que aceitaram construir um diálogo sobre meus escritos e generosamente, contribuir com seus saberes, na construção desta tese.
- ✓ A Oscar Barros, amigo e companheiro de longa trajetória, pelas lições aprendidas, pelo diálogo, pela escuta, pelas lutas e pela vida, que agradeço a Deus pela sua existência.
- ✓ A Emília Teixeira, irmã de coração. Minha luz nos momentos de angústias e aflição. Minha companhia nos momentos de alegria, felicidade e conquistas.
- ✓ Ao professor Emanuel Leal de Lima, pela amizade e parceria na história de construção e implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Amapá.
- ✓ Aos meus amigos, Adriana Mouta, Albert Cordeiro, Edilson Albrando, Eliane, Joana Machado, Letícia Conceição, Lucas Furtado, Marcos Vinícius Lima e a todos os demais companheiros do Programa de Pós-Graduação da UFPA e do GEPERUAZ. São os amigos que nos fortalecem, nos animam, nos incentivam e não nos deixam desanimar.
- ✓ A família Santos, pelo carinho, apoio e acolhida, de todos aqueles(as) que me permitiram se tornar parte de suas vidas.

✓ A Ana Clotildes Colares Gomes, Iolene Passos, João Silva, Rosa Mirthes, Santana Melo, Rita Farias, Elisangela Rodrigues e LÍlian Tomaz pelos laços de amizade, apoio e incentivo, em momentos essenciais desta caminhada. Meus amigos, família, que Deus me permitiu escolher e o privilégio de conviver.

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.

Paulo Freire

 PENSADOR



## RESUMO

Os escritos desta tese têm com objeto a Formação em Alternância. Eles apresentam os resultados da pesquisa intitulada “**Formação em alternância nas Amazôniaas: a Licenciatura em Educação do Campo/UNIFAP-AP e as interfaces com a educação-trabalho-território**”. A investigação partiu da seguinte questão norteadora: *Como a Formação em Alternância, com suas finalidades referenciadas pelos princípios da Educação do Campo tem se materializado na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Amapá?* O materialismo histórico dialético, fundamentou o referencial teórico e metodológico, para obter os dados foi feita a pesquisa documental, a qual foi subsidiada pelos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, das Universidades Federais Amazônicas: do Pará, de Rondônia, de Roraima, de Tocantins; e de maneira mais específica, na Universidade Federal do Amapá, que contou também, com o registro em imagens das atividades do curso. Além disso foi realizada a pesquisa de campo, no Campus de Mazagão, tendo como participantes os acadêmicos egressos da referida licenciatura. Esse material foi utilizado tendo em vista atingir o objetivo geral proposto no estudo, que consistiu em: *Investigar como a Formação em Alternância, com suas finalidades referenciadas pelos princípios da Educação do Campo tem se materializado na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Amapá.* Os resultados encontrados apontam que a Formação em Alternâncias, nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia, possui um grande potencial educativo, para ajudar na construção de um projeto educacional pautado em uma práxis transformadora, pois erguem-se as resistências construídas a partir das Alternâncias Amazônicas, por meio da Formação em Alternância de Educadores das/nas Amazôniaas.

**PALAVRAS-CHAVES:** Formação em Alternância. Educação do Campo. Formação de Professores. Educação nas Amazôniaas.

## ABSTRACT

The writings of this thesis are concerned with Alternating Formation. They present the results of the research entitled “Alternating training in the Amazon: the Degree in Rural Education / UNIFAP-AP and the interfaces with education-work-territory”. The investigation started from the following guiding question: How has Alternating Training, with its purposes referenced by the principles of Rural Education, materialized in the Rural Education Degree at the Federal University of Amapá? Dialectical historical materialism, based the theoretical and methodological framework, to obtain the data, documentary research was carried out, which was subsidized by the pedagogical projects of the Licenciature Courses in Rural Education, from the Federal Amazon Universities: do Pará, Rondônia, de Roraima, from Tocantins; and in a more specific way, at the Federal University of Amapá, which also counted on the registration of images of the course activities. In addition, field research was carried out at the Mazagão Campus, with the participation of academics who graduated from that degree. This material was used in order to achieve the general objective proposed in the study, which consisted of: Investigating how Alternating Training, with its purposes referenced by the principles of Rural Education, has materialized in the Licenciatura em Educação do Campo, from Universidade Federal do Amapá. The results found point out that the Training in Alternations, in the Licenciature Courses in Rural Education in the Amazon, has a great educational potential, to help in the construction of an educational project based on a transforming praxis, since the resistances built from of the Amazonian Alternations, through Training in Alternation of Educators from / in the Amazon.

**KEYWORDS:** Alternation Training. Rural Education. Teacher Training. Education in the Amazon.

## RESUMEN

Los escritos de esta tesis se refieren a la formación alterna. Presentan los resultados de la investigación titulada “Formación alternante en la Amazonía: el Grado en Educación Rural / UNIFAP-AP y las interfaces educación-trabajo-territorio”. La investigación partió de la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo se ha materializado la Formación Alterna, con sus propósitos referenciados por los principios de la Educación Rural, en la Licenciatura en Educación Rural de la Universidad Federal de Amapá? Materialismo histórico dialéctico, basado en el marco teórico y metodológico, para la obtención de los datos se realizó una investigación documental, la cual fue subvencionada por los proyectos pedagógicos de los Cursos de Licenciatura en Educación Rural, de las Universidades Federales Amazónicas: do Pará, Rondônia, de Roraima, de Tocantins; y de manera más específica, en la Universidad Federal de Amapá, que también contó con el registro de imágenes de las actividades del curso. Además, se llevó a cabo una investigación de campo en el Campus de Mazagão, con la participación de académicos egresados de esa carrera. Este material fue utilizado para lograr el objetivo general propuesto en el estudio, el cual consistió en: Investigar cómo la Capacitación en Alternancia, con sus propósitos referenciados por los principios de Educación Rural se ha materializado en la Licenciatura en Educación Rural, de la Universidad Federal de Amapá. Los resultados encontrados señalan que la Formación en Alternativas, en los Cursos de Licenciatura en Educación Rural en la Amazonía, tiene un gran potencial educativo, para ayudar en la construcción de un proyecto educativo basado en una praxis transformadora, ya que las resistencias construidas a partir de la Alternativas amazónicas, a través de la formación en alternancia de educadores de / en la Amazonía

**PALABRAS CLAVE:** Entrenamiento en alternancia. Educación Rural, Formación de Profesores. Educación en la Amazonía.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Campus de Laranjal do Jarí.

Imagem 2: Campus de Mazagão.

Imagem 3: Acadêmicos do Campus de Laranjal do Jarí.

Imagem 4: Acadêmicos do Campus de Mazagão.

Imagem 5: Aula prática com pesquisa de campo

Imagem 6: Aula prática pesquisa de campo

Imagem 7: Aula no laboratório de Física

Imagem 8: Aula no laboratório de Biologia

Imagem 9: Aula de Anatomia

Imagem 10: Aula de Anatomia

Imagem 11: Projeto vivencial, 2012.

Imagem12: Tempo comunidade - Estágio

Imagem 13: Atividade de iniciação científica.

Imagem 14: Atividade de iniciação científica

Imagem 15: Formatura da primeira turma Licenciados em Educação do Campo, da Universidade Federal do Amapá

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Albras - Alumínio Brasileiro Sociedade Anônima  
UNAMAZ - Associação de Universidades Amazônicas  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBMM - Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração  
CEB - Câmara De Educação Básica  
CEE/AP - Conselho Estadual de Educação do Amapá  
CEFFAs - Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância  
CFR - Casas Familiares Rurais  
CFR's - Casas Familiares Rurais  
CIM - Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNEBC - Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo  
CNEC - Conferência Nacional de Educação do Campo  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores na Agricultura  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo  
EAD - Educação a Distância  
EFA - Escolas Famílias Agrícolas  
EFA's - Escolas Famílias Agrícolas  
EFAC - Escola Família Agroextrativista do Carvão  
EFACE - Escola Família Agroextrativista do Cedro  
EFAEXMA - Escola Família Agroextrativista do Maracá  
EFAM - Escola Agroecológica do Macacoari  
EFAP - Escola Agrícola do Pacuí  
EFAPEN - Escola Agrícola da Perimetral Norte  
IFES - Instituições Federais Ensino Superior  
EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária  
ESACAM - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão: Educação, Saberes e Cultura do Campo na Amazônia

FAEPA – Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Assistência

FETTAGRAP - Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura no Estado do Amapá

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDE - Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

GALP - Galp Energia, SGPS, SA, Empresa, Grupo ou Sociedade

GEE - Gases de Efeito Estufa

GEPERIM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da Ilhas de Marajó

GEPERUAZ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia-

Gex - Grupo Executivo

GLO - Garantia da Lei e da Ordem

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMBio - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

ICOMI - Indústria e Comércio de Minério

IEB - Instituto Internacional de Educação do Brasil

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

PNERA - Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária

PNI - Programa Norte de Interiorização

LPEC – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências

MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEA-AP - Núcleo de Estudo em Agroecologia e Produção Orgânica na Universidade Federal do Amapá

NYK - Nippon Yusen Kaisha

PDAC - *Prospectors and Developers Association of Canada*

PETROBRAS – Petróleo Brasileiro S.A

PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência

PNMC - Política Nacional de Mudança do Clima

PPGED/UFPA – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Pará

Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI - Programa Universidade para Todos

RAEFAP - Rede Associação das Escolas Famílias do Amapá

Renca - Reserva Nacional de Cobre e seus Associados

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESU - Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia

SINTEPP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UDR - União Democrática Ruralista

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UHE - Usinas Hidrelétricas de Energia

UHT - Usina Hidrelétrica de Tucuruí

UnB - Universidade de Brasília

Unifap - Universidade Federal do Amapá

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNIR-Rolin de Moura

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO - MEMÓRIAS DA INFÂNCIA, HISTÓRIA DE VIDA E ENCONTRO COM A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA .....</b>	<b>19</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>30</b>
1.1 NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	31
1.2 FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: OBJETO DE ESTUDO DA TESE .....	38
1.3 ESTRUTURA DA TESE .....	49
<b>2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: O REFERENCIAL METODOLÓGICO .....</b>	<b>52</b>
2.1 O MÉTODO .....	52
2.2 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	56
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	62
<b>3 TERRITÓRIOS DAS AMAZÔNIAS E CAPITALISMO: O CONTEXTO DE ONDE SE FALA.....</b>	<b>70</b>
3.1 POVOS DAS AMAZÔNIAS: AGRICULTURA FAMILIAR E AGROECOLOGIA ....	70
3.2 MOSAICO DE BIOMAS: AMAZÔNIA E CERRADO .....	71
3.3 LATIFÚNDIO, PECUÁRIA E AGRO-HIDRO-MINERAL NEGÓCIOS NAS AMAZÔNIAS.....	75
<b>3.3.1 Latifúndio e pecuária: os territórios das Amazônias ocupados pelos pés de bois .....</b>	<b>77</b>
<b>3.3.2 Florestas de agronegócio .....</b>	<b>82</b>
<b>3.3.3 Hidronegócios: o comércio e as <i>commodities</i> das águas .....</b>	<b>89</b>
<b>3.3.4 Mineral negócio .....</b>	<b>94</b>
3.4 O GOVERNO É AGRO, O GOVERNO É POP, O GOVERNO É RURALISTA .....	107
<b>4 ALTERNÂNCIAS AMAZÔNICAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>117</b>
4.1 OCUPANDO OS LATIFÚNDIOS E ADENTRANDO AS FRONTEIRAS DO SABER NAS UNIVERSIDADES AMAZÔNICAS .....	117

4.2 CURSOS DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DAS AMAZÔNIAS E FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA .....	122
<b>4.2.1. Alternâncias Amazônicas: as experiências formativas nas universidades federais no norte do Brasil .....</b>	<b>128</b>
4.3 O PRIONEIRISMOS DA UNIFAPNA PARTICIPAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-PROCAMPO .....	131
<b>4.2.2 A Licenciatura em Educação do Campo: com formação em Física e Biologia .....</b>	<b>140</b>
<b>4.2.2.1 Currículo, Alternância e Áreas do conhecimento .....</b>	<b>145</b>
<b>6 CONDIERAÇÕES PARCIAIS .....</b>	<b>162</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>181</b>
A - Objetivo dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo	
b- Área de atuação dos egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Camp	

## **1 INTRODUÇÃO: AS MEMÓRIAS E O ENCONTRO COM A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA**

Os escritos que aqui se iniciam discorrem sobre minha infância e minha trajetória pessoal e profissional, como mulher, negra, nascida em uma comunidade ribeirinha, professora das Universidades Federal do Pará e do Amapá. Esses caminhos que percorri se relacionam aos motivos que me levaram a investigar sobre a Formação em Alternância, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Amapá.

Para realizar essa intenção fiz a opção por construir esta introdução utilizando a primeira pessoa do singular, para sinalizar ao leitor o lugar de onde falo, de onde venho, de como vejo e me movo no mundo. Portanto, são essas condições materiais históricas de trabalho e as relações sociais delas decorrentes, que se dão no palco da minha existência, que definem minhas opções epistemológicas e ontológicas. Assim, o texto afirma essa condição de ser e estar no mundo, pois como menciona Gramsci (1966, p.95) “cada linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, [...] a partir da linguagem de cada um, é possível julgar a maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo”. Os meus escritos estão carregados de memórias da minha história de vida, desde a infância a trajetória acadêmica-profissional.

### ***O começo: memórias da minha infância, porque toda gente grande nasce criança***

Nasci em São Miguel do Guamá, em 1971, em uma família humilde de ribeirinhos/extrativistas/agricultores familiares, constituída de 7 irmãos, filha de Luiza Peixoto de Cristo e Manoel Pereira de Cristo. Desde muito cedo aprendi o valor dos laços de pertencimento, com minha família e com minha comunidade. Sempre respeitei e valorizei os meus iguais. Lições que têm as marcas da educação recebida de meus pais e de minha avó, Joaquina Vieira Peixoto, mulher negra, parteira, benzedeira, puxadeira, afrodescendente, analfabeta, mas detentora de um grande saber, aquele que é aprendido a partir de seus ancestrais, com seus iguais e nas mediações com a cultura e com a natureza.

Minha avó, ao se tornar viúva, teve que aprender o quão é duro para uma mulher assumir toda a responsabilidade de conduzir uma família e lutar em defesa do território onde seus filhos e netos nasceram, pois quando meu avô, Manoel de Freitas Peixoto, português, de personalidade forte, muito sábio em administração e contabilidade, veio a falecer, coube à matriarca da família Peixoto, administrar os negócios, que consistiam na produção de culturas da agricultura

familiar: tabaco, milho, arroz, produção de farinha de mandioca, criação de animais: bois, carneiros e aves. Essas atividades geravam renda para a minha família e de vários agricultores, que moravam na mesma terra e produziam em regime de parceria.

Muito cedo fui expulsa do lugar onde nasci, Comunidade de Barreira. Aprendi que a ruptura das relações de pertencimento é sinônimo de grilagem de terra, pois aos 6 anos de idade, o conflito de terra passou a fazer parte da minha infância. Nas conversas dos adultos, de meus pais e de minha avó, fui tomando conhecimento de maneira empírica, que as terras da família tinham sido griladas por um fazendeiro da região, que se apropriou ilegalmente de grande parte dessas terras, mediante a falsificação do título da propriedade.

Tal estratégia de invasão esteve alinhada à lógica da grilagem no Brasil, que envolve uma rede de corrupção que abrange diversos órgãos fundiários, em nível federal, estadual e municipal, com cumplicidade de políticos e de outros agentes públicos. A grilagem

[...] acontece normalmente com a conivência de serventuários de Cartórios de Registro Imobiliário que, muitas vezes, registram áreas sobrepostas umas às outras-ou seja, elas só existem no papel. Há também a conivência direta e indireta de órgãos governamentais, que admitem a titulação de terras devolutas estaduais ou federais a correligionários do poder, a laranjas ou mesmo a fantasmas - pessoas fictícias, nomes criados apenas para levar a fraude a cabo nos cartórios (SAUER, 2005, p.23).

Após a grilagem das terras de minha avó, ela foi informada de que deveria deixar sua casa e seu lugar. Desde então, uma sucessão de fatos foram, aos poucos, inviabilizando nossa permanência no local. As estratégias começaram quando o invasor, dito fazendeiro proprietário, passou a não permitir o acesso a parte da propriedade, intimidando a todos com a utilização de homens armados nas estradas e caminhos, que davam passagem às roças de plantação de arroz, mandioca, milho, tabaco e outras culturas. Em seguida, permitiu a entrada apenas das mulheres para fazer o serviço de retirada dos alimentos e das culturas produzidas nas roças. O trabalho que era, em sua maioria, realizado por diversos homens, passou a ser tarefa exclusivamente feminina. Aliado a esta empreitada, os seus capangas soltavam porcos nas roças, para que esses animais destruíssem as plantações.

A situação ficava cada vez mais insustentável, e piorou quando a esposa de meu primo sofreu uma tentativa de estupro, realizada por um dos capangas do grileiro, que provocou o acirramento dos conflitos. Na tentativa de se contrapor à agressão sofrida pela esposa, através de uma atitude intempestiva, ele matou o agressor da mesma. Mediante esse fato, permanecer nas terras tornou-se uma situação insustentável, pois a família passou a sofrer inúmeras ameaças de morte e retaliações em virtude desse fato.

Mesmo com a idade tão pequena, a violência por mim sofrida, quando fui arrancada do interior, fez com que as marcas dessa agressão não fossem apagadas de minha mente. Conforme menciona Gregio (2005, p.2) os eventos traumáticos graves e catastróficos

que envolvem morte ou ameaçam a integridade física ou dos demais, que caracterizam por serem inesperados, incontroláveis e que golpeiam de maneira intensa a sensação de segurança e autoconfiança provocando medo, sensação de vulnerabilidade, desesperança e horror intenso [...] marcam a vida das pessoas, atingindo de forma irresistível, exigindo a adaptação a uma nova realidade. As pessoas afetadas por uma experiência traumática não se resumem àquelas ligadas diretamente com o fato ocorrido, mas também àquelas que testemunham, que tiveram próximas ou que souberam do acontecido.

Esse trauma provocou em mim uma resistência muito grande, pois eu não conseguia me acostumar na cidade e durante o processo de saída das terras da família, o choro diário e a tristeza passaram a fazer parte do meu cotidiano, obrigando minha mãe me mandar para casa de minha avó, até a total desocupação do território, com o intuito de amenizar meu sofrimento. Portanto, fui obrigada a sair do lugar onde nasci, mas ele nunca saiu de mim, porque pertencer pressupõe amar, envolver-se, sentir-se parte, indignar-se e resistir.

Foi a condição de subalternidade em relação à grilagem de terra e a desterritorialização, que me conduziram à resistência, provocando uma metamorfose em minha vida, pois a partir de uma infância desterritorializada, passei a participar dos movimentos sociais da igreja católica. Ainda na adolescência, com 14 anos, militava na Pastoral da Juventude, organização da Igreja Católica que busca reunir e formar jovens utilizando o método de análise da realidade denominado de “ver-julgar-agir”<sup>1</sup>. A Pastoral da Juventude no Brasil, foi construída, “a partir de influências recebidas da Ação Católica – AC, encontra amparo teórico na Teologia da Libertação e em referenciais da pedagogia de Paulo Freire” (SALES, MAIA, 2017, p.97).

Dessa maneira, minha formação ético-política-religiosa se fundamentou na realidade existencial, tendo como base de reflexão os problemas vivenciados na sociedade, e de maneira mais específica, na minha comunidade. Assim, a atuação na Pastoral da Juventude me proporcionou uma maior capacidade de crítica e de reflexão, com independência para pensar sobre mim e sobre o coletivo, ultrapassando os limites da vida particular, à medida que se

---

<sup>1</sup> A metodologia da Pastoral da Juventude segue o método de “práxis cristã” usado pelos Teólogos da Libertação e herdado do antigo movimento da Ação Católica<sup>31</sup>. Esse método, chamado de “ver, julgar e agir” supõe: uma análise da realidade social tendo como paradigma a crítica marxista, seguido da confrontação dessa realidade com os valores cristãos, levando a uma tomada de atitude “transformadora”, ou “libertadora” da realidade estudada (CAMACHO, 2006, p.75-6).

construiu por meio do comprometimento social e do envolvimento em causas coletivas, conforme postula os princípios da Pastoral da Juventude (SALES; MAIA, 2017).

*Narrativas da trajetória acadêmica-profissional: sair do lugar onde nasci, mas ele não saiu de mim*

A participação em movimentos sociais também fez parte da minha trajetória acadêmica, nos coletivos estudantis, da Universidade Federal do Pará-Campus de Cametá, onde fiz o curso de graduação em Pedagogia. Essa militância se estendeu ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (Sintepp), subsede de São Miguel do Guamá, no qual permaneci filiada e envolvida nas lutas da categoria docente, desde o início de minha carreira, atuando como professora do ensino fundamental e na gestão escolar, até o momento que deixei de trabalhar na Rede Municipal de Ensino, para exercer a docência no ensino superior.

No ano de 2003, fui aprovada no processo seletivo para professora substituta da disciplina de Política Educacional, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Breves, na Ilha de Marajó. Logo após meu ingresso fui convidada, pelo professor Salomão Hage, a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Rural na Amazônia, GEPERUAZ<sup>2</sup>, o qual me oportunizou participar de duas pesquisas, a primeira intitulada “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica”. Ela “diagnosticou a realidade educacional do meio rural no Estado do Pará, tomando como foco de estudo as classes multisseriadas e as dificuldades que os educadores e educandos enfrentam no cotidiano de suas práticas educativas” (HAGE, 2005, p.22). A investigação foi realizada em vários municípios paraenses: Breves, Santarém, Cametá, Moju, Marabá e Barcarena. Porém minha participação se ateve ao município de Breves/PA, na Ilha de Marajó, que detinha o maior número de classes multisséries do Estado.

A segunda, denominada “Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado na Amazônia”, ocorreu no município de Portel/PA, com o objetivo de construir um levantamento de práticas educacionais realizadas por professores de escolas rurais da Amazônia Paraense, o resultado desse inventário destinaria a construção de “uma proposta de intervenção

---

<sup>2</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Rural na Amazônia, GEPERUAZ, já existe há 13 anos e vem realizando inúmeras atividades no campo da pesquisa, do ensino e da extensão na Amazônia paraense. Ele é um espaço de formação de pesquisadores-educadores-militantes, que se comprometem com a concepção de educação e ciência que dialoga, se engaja e transforma. O grupo é coordenado pelo professor Salomão Hage e conta com a participação de pesquisadores de universidades públicas, estudantes da graduação e da pós-graduação, profissionais da educação e integrantes de movimentos e organizações sociais.

pedagógica que se apresentasse como possibilidade de transgredir ‘à precarização do modelo seriado urbano que constitui o traço identitário dominante das escolas multisseriadas’ (HAGE, 2005, p.24).

Durante o período de atuação docente no Campus de Breves criei o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Ilha de Marajó-GEPERIM, composto por docentes, ex-docentes, discentes e egressos, com o objetivo de desenvolver estudos e pesquisas, que possibilitassem construir diagnósticos e problematizações concernentes à educação do campo na mesorregião Marajó. Assim como envolver diversos seguimentos educacionais, entidades e movimentos sociais, que pudessem contribuir para a construção de ações coletivas e inclusivas voltadas à efetivação de políticas públicas educacionais, que promovessem a qualidade de vida e de ensino à população marajoara (CRISTO, LEITE NETO, COUTO, 2005).

Em 2005 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, no qual realizei o mestrado e construí a dissertação intitulada “Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará”, que investigou o planejamento curricular, de uma escola de vila de madeireira. Na pesquisa constatei que a ação pedagógica e curricular ficava comprometida em função dos interesses das elites que comandam essas vilas, uma vez que a escola ficava localizada na propriedade da empresa. Dessa maneira, as relações de exploração, assim como as questões socioambientais ficavam ausentes do currículo da escola, contrariando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, no Art.4º, que prevê que o projeto institucional das escolas do campo “constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2002 , p.42).

A trajetória construída nesse período me levou a ter um olhar mais detido sobre a realidade vivida nas comunidades rurais, bem como entender, como se processam as práticas educativas, os desafios e os inúmeros problemas pelos quais perpassam os educadores e educandos da Amazônia Marajoara.

Os relatos da população eram repletos de angústias, desesperanças e dificuldades, por conta do descaso do Poder Público, para com as escolas e comunidades. E por outro lado, havia a esperança, pois eles viam na escolarização a oportunidade de melhorar sua condição de vida e trabalho, bem como a de seus filhos (CRISTO, 2007, p.16-17).

Conhecer essa realidade me impôs um compromisso ético-político maior com esses sujeitos, no sentido de lutar por uma educação que construísse resistências contra a investida do capital, representada por toda forma de exclusão, dominação e exploração das comunidades rurais. Nesse sentido, tornava-se necessário problematizar suas relações de trabalho e exploração, além de valorizar as suas identidades, os seus valores e sua memória coletiva, reconhecendo-os como sujeitos históricos e concretos, que possuem o direito de serem educados a partir dos seus lugares de origens, por meio de uma educação crítica e problematizadora.

Em 2007, fui aprovada em um processo seletivo para professora substituta de Didática, na Universidade Federal do Amapá. Em 2009, prestei novo concurso para a mesma disciplina, dessa vez para professora efetiva, sendo aprovada. Em 2008, fui convidada pelo professor Emanuel Leal de Lima<sup>3</sup> para construir um projeto para a implantação de uma turma de Licenciatura em Educação do Campo. O diálogo construído com a participação dos movimentos sociais do campo no Amapá, demandou que a oferta do curso deveria priorizar a formação de educadores para ministrar as disciplinas de Física e Biologia, pois muitas comunidades não possuíam profissionais para atuar nessas áreas.

Esse convite marcou o retorno a algo que há muito tempo havia se tornado familiar. Dessa forma, produziu em mim uma receptividade incrível, pois os princípios e concepções, que estavam presentes naquele projeto, defendiam o direito ao trabalho, à terra, ao território e à educação, além da “vinculação direta destes cursos de formação de educadores com as lutas dos camponeses pela sua permanência na terra e no território” (MOLINA; HAGE, 2015 p.147). Assim, ele era parte de mim, das angústias, lembranças e particularidades da minha infância, assim, se tornava a minha resistência. Mas o projeto jamais possuiu o valor de propriedade particular, pois “a Educação do campo não nasceu como defesa a algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação desta tensão entre o particular e o universal: no pensar a transformação da sociedade, o projeto de país, a educação, a escola” (CALDART, 2009, p.46-47).

Essa oportunidade me levou a retornar às marcas indelévels de minha infância, pois meus pensamentos traziam à tona a revolta contra as formas de dominação e exploração realizadas pelas elites, que são realizadas nas comunidades rurais, que não possuem conhecimentos, força política e organização social para se contrapor à grilagem de terra, ao

---

<sup>3</sup> Presidente da comissão na Universidade Federal do Amapá, responsável pela articulação com os movimentos social, pela elaboração dos Projetos dos Cursos do PRONERA e da Licenciatura em Educação do Campo, assunto que será detalhado na seção 5, deste estudo.

grande latifúndio improdutivo, ao agronegócio, ao hidronegócio, ao minério negócio, dentre outros projetos capitalistas<sup>4</sup>, que produzem a expulsão dos povos amazônicos de seus territórios.

Não era possível retornar ao território onde nasci, voltar no tempo, reviver a minha infância e refazer a minha história, mas escrever o projeto da Licenciatura em Educação do Campo representava uma oportunidade de contribuir com a educação de inúmeras pessoas, que ainda continuam sendo violentadas, quando suas famílias perdem o direito de viver com seus iguais, de afirmar sua cultura, seu trabalho e suas relações de pertencimento, pois esses tipos de empreendimentos vão “roubando” os seus projetos de futuro.

Portanto, o projeto do curso me possibilitava contribuir com a formação de sujeitos concretos, históricos, capazes de lutar pelos seus sonhos e resistir aos desafios inerentes a sua sobrevivência, ao seu trabalho, além de valorizar o seu lugar, sua cultura e vislumbrar novos modos de existir e construir novas relações sociais. Dessa maneira passei a semear ao vento sonhos e ideias que um dia retornam, marcadas por outras mãos e situadas em outros contextos, trazendo às lembranças de mim e de minha particularidade.

Na Universidade Federal do Amapá não existia nenhum grupo de pesquisa que realizasse discussões voltadas, especificamente, para educação das populações tradicionais da Amazônia. Então, a partir da necessidade de aprofundamento teórico-político, no tocante ao ensino, pesquisa e extensão a respeito dessas questões. Assim, criei no ano de 2012, o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão: Educação, Saberes e Cultura do Campo na Amazônia - ESACAM, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, cujo objetivo consiste em desenvolver estudos, pesquisas e atividades de extensão relacionadas à educação, aos saberes, à cultura e ao trabalho do povos do campo na Amazônia.

A atuação do referido grupo se relaciona a questões ligadas ao trabalho, à educação e sociodiversidade, presentes nos modos de vida dos sujeitos dos territórios amazônicos, em suas formas de reprodução material, nos seus saberes, nas suas experiências, no seu universo e patrimônio cultural. Abarca ainda sua produção material de existência, suas representações, suas identidades, suas subjetividades, seus direitos humanos e sociais (CRISTO, 2012). A aproximação e trocas de experiências com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Rural da Amazônia-GEPERUAZ, foi primordial pela sua significativa experiência no âmbito da pesquisa em educação do Campo, pois o mesmo já possuía uma longa trajetória investigando e

---

<sup>4</sup> Os grandes projetos na Amazônia foram programados alinhados à uma política de desenvolvimento regional para aproveitamento do seu potencial energético, quer na forma de geração de energia hidrelétrica, ou de exploração madeireira das áreas inundáveis, assim como o potencial mineral através do Projeto Grande Carajás.

problematizando as questões relativas à educação na Amazônia, de maneira mais pontual, no estado do Pará.

Essa vivência profissional foi ampliada ao participar como pesquisadora da “II Pesquisa Nacional Sobre Educação Na Reforma Agrária-II PNERA”, realizada no estado do Amapá. A investigação teve como finalidade recuperar a história do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, através da sistematização de informações a respeito de: cursos e projetos realizados no âmbito do programa; dos professores e das disciplinas lecionadas; dos educandos; das instituições de ensino; das organizações demandantes; dos parceiros envolvidos; da produção bibliográfica, artística e tecnológica do/sobre o programa. O conjunto destas informações, de maneira pontual, foi registrado no sistema datapronera, para constituir um banco de dados de abrangência nacional (CRISTO, 2012).

As informações oriundas desta investigação tiveram importância impar à medida que apresentavam um diagnóstico de abrangência do PRONERA, no tocante à educação, direito fundamental para as pessoas que vivem no campo, em especial, as assentadas. A pesquisa registra e demonstra a história e as conquistas do referido Programa, no âmbito educacional, que desde sua origem sempre esteve engajado nas lutas dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, pelo direito à educação com qualidade social (CRISTO, 2012).

Ainda em 2012, o Ministério da Educação publicou o Edital MEC/SECADI Nº 12/2012, que abriu inscrições às universidades para a submissão de projetos de cursos de licenciatura em educação do campo. Mais uma vez a elaboração do projeto da Universidade Feral do Amapá, ficou sob minha responsabilidade. Com a aprovação deste, foi implantado o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2014, como um curso efetivo.

Cabe destacar nesse processo a participação do professor Oscar Ferreira Barros, da Universidade Federal do Pará-Campus de Cametá, as articulações realizadas entre as duas universidades foram bastante importantes, para definir as linhas de atuação em torno da construção do projeto dos Curso de Licenciatura em Educação do Campo, já que ambas instituições estavam pleiteando as turmas oferecidas no edital de 2012<sup>5</sup>. Em que pese suas especificidades, a causa era a mesma, a formação de educadores dos territórios amazônicos. Primava-se nessa construção trazer como referenciais as lutas, o trabalho, a vida dos sujeitos, além das especificidades, que engendravam as relações de classe e as contradições, presentes

---

<sup>5</sup> O projeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Cametá foi aprovado, no edital de 2012, o referido curso constitui-se como objeto de análise sobre a Formação em Alternância, nas Universidades Amazônicas.

nos territórios, de maneira a construir projetos que de fato expressassem os anseios das populações das Amazônias Amapaense e Tocantina.

Nos anos de 2014 e 2015 essa atuação profissional me levou a aprovar na chamada pública nº 82 CNPQ, o projeto que estava sob minha coordenação, possibilitou a criação do Núcleo de Estudo em Agroecologia e Produção Orgânica na Universidade Federal do Amapá (NEA-AP). Esse projeto proporcionou a aproximação com a Embrapa e com os agricultores familiares e com as Escolas Famílias do Estado. Ele impactou significativamente nos trabalhos sobre Agroecologia e Produção Orgânica no Estado do Amapá, abrangeram os 16 municípios do Estado. Foram geradas novas informações sobre as estratégias de planejamento ambiental, além de uma caracterização social, econômica e ambiental desses atores e espaços. Nesse sentido, foi possível desenvolver diversas ações de difusão e transferência e intercâmbio de conhecimento nas temáticas da agroecologia e produção orgânica, por meio das discussões de temas como desenvolvimento sustentável, resíduos sólidos, educação ambiental, produção orgânica, insumos para produção orgânica, participação, democracia, educação por Alternância e movimentos sociais

Todos esses aprendizados me levaram a construir uma aproximação, mais estreita, com a Alternância, que se deu em 2016, quando realizei a consultoria pedagógica “Apoio ao fortalecimento da Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias do Amapá e RAEFAP”, para Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB) e para a Rede Associação das Escolas Famílias do Amapá (RAEFAP), constituída por seis Escolas Famílias, a saber: Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC), Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA), Escola Família Agroextrativista do Cedro (EFACE), Escola Agrícola do Pacuí (EFAP), Escola Agrícola da Perimetral Norte (EFAPEN) e Escola Agroecológica do Macacoarí (EFAM).

As atividades desenvolvidas nesta consultoria emergiram de uma proposta maior, que se inseria no Projeto “Fortalecimento da Educação do Campo no Amapá como estratégia para a sustentabilidade socioambiental na Amazônia”. Através da Consultoria buscava-se contribuir com a luta principal da Educação do Campo, por políticas públicas, que garantissem o direito à população do campo de estudar com qualidade e viver com dignidade nas comunidades em que residiam (CRISTO, 2016).

Foi essa trajetória que me trouxe até aqui, os caminhos que percorri me levaram a diferentes lugares, que entrelaçam a minha história com a de outros sujeitos, que vivem nos territórios das Amazônias. Minhas vivências pessoais e acadêmicas proporcionaram um encontro com as relações de trabalho, com a cultura e com a produção material de existência, de crianças, jovens e adultos das Amazônias. De antemão, um dos meus primeiros aprendizados

sobre nossos iguais me permitem dizer/reconhecer/afirmar que os territórios das Amazôniaas não são um todo homogêneo, eles compreendem as Amazôniaas: Latina, Brasileira e Nortista, nesta diversos espaços conferem suas peculiaridades construídas em contextos socioculturais variados, vivenciados pelo povos amazônicos em muitas outras Amazôniaas: Amazônia dos trabalhadores rurais, dos quilombolas, dos indígenas, dos ribeirinhos, dos garimpos, das comunidades extrativistas e coletoras, dos atingidos por barragens, dos agricultores e trabalhadores rurais, dos caiçaras e dos trabalhadores explorados pelo capital do grande latifúndio, do agro-hidro-mineral negócios, dentre tantas outras tantas Amazôniaas, com suas histórias, particularidades, identidades, relações de trabalho e existência, tensões e contradições inerentes às formas de exploração, que se fazem por meio das relações capitalista de produção.

Souza (1995) define território como o lugar no qual as relações sociais são projetadas em um espaço concreto, ele não se define pelas suas condições naturais, seus limites e fronteiras, ele se expande para além das linhas, das demarcações, das paredes e dos muros, delimitados e consensuados por tratados, documentos e acordos. O território abarca o conjunto de representações, abrangem as dimensões simbólicas e culturais. Ele é “um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que a partir de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre ‘nós’ (o grupo, os membros da coletividade ou ‘comunidade’, os insiders) e os ‘outros’ (os de fora, os estranhos, os outsiders)” (SOUZA, 1995, p.86). Seu acesso, seu controle e o uso dos recursos nele disponíveis, devem ser apropriados pelos membros dos grupos sociais, que desenvolvem o efetivo exercício dessa propriedade, por meio das suas próprias regras, que guiarão sua organização, suas condutas, seus valores e as normas próprias ao grupo.

Portanto, as andanças pelos territórios das florestas, rios e igarapés, de algumas dessas Amazôniaas, me ajudaram e me oportunizaram participar deste processo, de construção de formação de educadores, na condição de educadora/pesquisadora, um lugar privilegiado, de fazer e se sentir parte dessa história, nas quais foram construídos muitos aprendizados e tantos outros desafios, alguns vencidos e outros que estão por vir, porque a luta contra o capitalismo e a exclusão nunca cessará, enquanto existirem opressores e oprimidos.

Cabe registrar que utilizou a expressão Amazôniaas, porque não se trata de um território singular, eles são territórios plurais, referenciados pelo trabalho, pela biodiversidade e diversidade social, bem como pelas formas de existência material e humana são características fundamentais dos seus vários grupos humanos. De acordo com Porto-Gonçalves (2008) ainda existe, aproximadamente, 180 línguas que são faladas na Amazônia, constituindo-se como um dos maiores patrimônios culturais do Brasil e da humanidade. Portanto, de acordo com o

referido autor “devíamos nos acostumar com a ideia de que existem ‘Amazônias’. Pensar uma região com essa extensão, com essa complexidade, como se fosse homogênea é, no mínimo, um absurdo” (2008, p.24). Há que considerar, também, os

[...] saberes, valores e modos de vida indígenas, inicialmente predominantes na região, foram impostos outros padrões de referências advindas dos colonizadores europeus, dentre os quais destacam-se: portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, ingleses. Essa matriz cultural amazônica é constituída, ainda, por raízes das populações asiáticas, japonesas, populações orientais, judeus e sírio-libaneses, e imigrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras, além da matriz, mais recente, norte-americana (HAGE, 2011, p.5)

Mediante essa diversidade compreendo que a “Formação em Alternância nas Amazônias, na Universidade Federal do Amapá”, não está desvinculada de um contexto mais abrangente, ela se situa na história de luta por um projeto de educação, de sociedade e de país, que se localiza no âmbito da luta de classe, por esse motivo se polariza na relação entre o trabalho e o capital, determinando os incluídos e os excluídos, os que marginalizam e os que são marginalizados. É contra o projeto da expansão desmedida do capitalismo que tem sido construída a luta por trabalho, terra, território, educação e pelo direito de existir no campo com dignidade, se contrapondo à exclusão que tem sido reproduzida e mantida pelo capitalismo, por meio da dominação econômica, política, social, ideológica e cultural, que avançam no campo e de maneira mais específica, nos territórios amazônicos, por meio da exploração promovida pelo capital do grande latifúndio, do agro-hidro-mineral negócios.

O projeto contra-hegemônico ao capital também tem a marca da organização social daqueles que sempre foram vistos como: cablocos<sup>6</sup>, sem cultura, sem saber, alheios à modernidade, apáticos e indolentes, responsáveis pela sua própria pobreza. Esses são invisibilizados pelas políticas públicas, que adentraram às Universidades, com suas formas de trabalho, com seus saberes, com suas ancestralidades, com sua agricultura familiar e com suas técnicas milenares de sobrevivência e de convivência com os animais, com os rios e com as florestas.

Essas formas de (re)existências têm sido erguidas demarcando a historicidade dos sujeitos, que como Freire (2016) entende-se que são condicionados pelas suas circunstâncias, mas que podem se reconhecer como seres conscientes do seu inacabamento. Pois, conforme ele

---

<sup>6</sup> Admas *et al* (2006, p.16) menciona que o cabloco é retratado no discurso antropológico [...] como o outro incompleto ou patológico”, que não serve como objeto antropológico porque a própria existência da sociedade cabloca subverte a distinção formal entre o “Outro” e o observador. Os cablocos representam “Outros falsificados”, tanto porque são o resultado da conquista europeia e não das “sociedades locais”, como porque sua existência é o testemunho da influência nociva da “civilização”.

advoga, está no mundo não significa a ele se adaptar, mas se inserir, fazer parte. Essa “é a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2016, p. 54).

Entretanto, Freire (2016) também reconhece que as barreiras são difíceis para o cumprimento da tarefa de mudar o mundo, porém os obstáculos não são eternos. Portanto, é importante que os povos das Amazônias mantenham sua resistência contra a força do capital, para fazer ecoar, por todos os cantos do país os gritos que vem da terra, dos rios e das florestas, que inundam os territórios indígenas, quilombolas, extrativistas, os manguezais, as várzeas, os campos, os cerrados, as savanas, pequenas comunidades, as vilas, as sedes dos municípios e as capitais, para construir um projeto humanizante e emancipador de sociedade, de país e de educação.

## **1.2 O objeto de estudo da tese: Formação em Alternância**

O objeto de estudo desta tese é a Formação em Alternância, no Curso de Licenciatura de Educação do Campo, da Universidade Federal do Amapá. A concepção epistemológica de Formação em Alternância adotada neste estudo, vem sustentada a partir das interpretações de Antunes-Rocha e Hage (2018, p.1) que definem: “A Formação em Alternância diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diferenciados e interrelacionados<sup>7</sup>”. Ela se “constitui como uma estratégia teórico-metodológica de formação dos sujeitos do campo ancorada na relação Educação-Trabalho-Território<sup>8</sup>”, reconhecendo “que diferentes tempos, espaços e saberes são educativos e, portanto, todos contribuem com a formação dos sujeitos do campo”. Dessa maneira, provoca “mudanças na dinâmica: da Organização dos Processos Educativos; da Organização do Trabalho dos Educadores e Educadoras; da Organização e Planejamento Curricular e dos Processos de Produção do Conhecimento<sup>9</sup>”.

Assim, conforme afirmam Antunes-Rocha e Hage (2018) Formação em Alternância é práxis, nela o Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade articulam teoria e prática, promovem o diálogo de saberes, entre: trabalho - vida - conhecimentos científicos. Portanto, a partir dessa compreensão, esta tese tem a intenção de responder a seguinte questão norteadora:

---

<sup>7</sup> Antunes-Rocha e Hage. Verbete de Formação em Alternância (2018, p.1).

<sup>8</sup> Antunes-Rocha e Hage. Verbete de Formação em Alternância (2018, p.1).

<sup>9</sup> Antunes-Rocha e Hage. Verbete de Formação em Alternância (2018, p.1).

*Como a Formação em Alternância, com suas finalidades referenciadas pelos princípios, da Educação do Campo, tem se materializado na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Amapá?*

Este questionamento inicial mobilizou outras indagações:

- a) Quais efeitos o capitalismo tem provocado, aos povos amazônicos, por meio do agro-hidro-mineral negócios, nos territórios das Amazônias?
- b) Como as Universidades Federais da Amazônia, no Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, têm construído suas experiências de Formação em Alternância, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no tocante a atuação profissional, as áreas de conhecimento e a Formação em Alternâncias?
- c) *As finalidades da Formação em Alternância, referenciadas pelos princípios da Educação do Campo* foram suprimidos, alterados e/ou ressignificados, após a institucionalização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Amapá?

A partir dessas questões foi definido como objetivo geral: *Investigar como a Formação em Alternância, com suas finalidades referenciadas pelos princípios, da Educação do Campo, tem se materializado na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Amapá*

Os objetivos do estudo consistem em:

- a) Investigar os efeitos que o capitalismo tem provocado, aos povos amazônicos, por meio do agro-hidro-mineral negócios, nos territórios das Amazônias.
- b) Evidenciar como as Universidades Federais da Amazônia, no Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, têm construído suas experiências de Formação em Alternância, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no tocante a atuação profissional, as áreas de conhecimento e a Formação em Alternâncias.
- c) Analisar se as finalidades da Formação em Alternância, referenciadas pelos princípios da Educação do Campo, foram suprimidas, alteradas e/ou ressignificadas, após a institucionalização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Amapá.

É sobre a participação da Universidade Federal do Amapá, na formação de educadores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, nos editais de 2009, 2010 e 2012, que esta tese parte da perspectiva de experiência, que se situa no campo das relações educacionais, sociais, humanas, de trabalho, de vivências, de resistências e de autonomia dos sujeitos nos territórios amazônicos. A Universidade Federal do Amapá foi a única Instituição de Ensino

Superior da Amazônia, na região norte do Brasil que participou de todos os editais de seleção, já mencionados, que propuseram a expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. No ano de 2009<sup>10</sup> foi implantada uma turma, no município de Laranjal do Jarí. Em 2010 foi instituída no município de Mazagão<sup>11</sup>. Assim, 120 educadores que atuavam na docência da educação básica em vários municípios do Amapá, em comunidades rurais e em Terras Indígenas do Parque do Tumucumaque, passaram a compor as duas turmas do referido curso.

No ano de 2012 a UNIFAP concorreu a um novo edital<sup>12</sup> tendo sua proposta aprovada na 11ª colocação, dentre todas as 45 IES, que participarão da seleção. Em seguida foi realizado o processo seletivo específico, a fim de contribuir com o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino, bem como para ribeirinhos, pescadores, agricultores familiares, assentados, caiçaras, extrativistas, quilombolas, atingidos por barragens, sem formação no Ensino Superior. Assim, a partir de 2014 foi implantado, no Campus de Mazagão, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com oferta regular na Instituição.

As lutas pelo direito a educação do campo materializam a resistência e a inconformidade contra a condição de subalternidade, por isso o vínculo de origem da concepção de Educação do campo nasce dos coletivos que estão dispostos a reagir e a se organizar para ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo, exigindo o direito de existir com dignidade. Ao sair da condição de meros expectadores, tornaram-se incômodos para àqueles que sempre estiveram em uma posição política privilegiada de ditar a direção, pois os movimentos sociais do campo sempre foram vistos como constituídos por baderneiros, bandidos, terroristas, reacionários e incapazes de se organizar e agir como classe (CALDART, 2009).

São os desgarrados da terra, os levantados do chão reivindicando o direito de estudar, de conceber sua escola, seus cursos, cobrando políticas específicas, discutindo educação, produzindo conhecimento e buscando a transformação social. Esses sujeitos se colocam como construtores e protagonistas de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica que a eles se destinam (CALDART, 2009).

Nas Amazônias, esses sujeitos excluídos historicamente também se organizam em coletivos políticos, passando a fazer parte das lutas que vinham sendo realizadas em todo país em favor de uma Educação do Campo, avançando para os territórios amazônicos, congregando

---

<sup>10</sup> Edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008-SECADI/MEC.

<sup>11</sup> Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009-SECADI/MEC.

<sup>12</sup> Edital de Convocação nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC.

entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais, universidades, dentre outros. Esses coletivos são articulados através de Fóruns e Seminários Estaduais, Regionais e em nível local, ampliando e interiorizando o Movimento de Educação do Campo, aproximam e expandem o processo de mobilização, que busca defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação nos territórios amazônicos, com a presença efetiva das universidades federais do Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Portanto, neste trabalho, a formação de sujeitos das Amazônias, não pode tratar de Alternância, mas de Alternâncias Amazônicas, construídas também a partir da diversidade das universidades Amazônicas, apresentadas no mapa a seguir:



Cabe dizer que poderiam ser elencados inúmeros motivos que teriam a possibilidade de serem abordados nesta tese, justificando o porquê de se trazer a Formação em Alternância como foco do estudo. Porém, o maior argumento se dá pelo fato de que falar desse tema é trazer à vida real, a história e a produção material de existência dos sujeitos como objeto de sua formação. Como afirmam Molina e Sá (2011, p. 43) “trata-se de colocar a realidade como centro

em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e pensada, mas transformada”.

É fazer o que Arroyo (2015) lembra ao se referir ao grito das militantes do campo, indígenas, quilombolas: “Ocupemos o latifúndio do saber”<sup>13</sup>, que expressava a necessidade de ocupar a universidade, que historicamente, tem sido constituída como território de produção, acumulação do saber hegemônico, que foi cercado e apropriado pelas elites, sendo negado a muitas populações excluídas e empobrecidas do campo e da cidade, também. Portanto, faz parte da luta e da resistência desses sujeitos se contrapor à histórica exclusão, que ocorre nesses espaços e instituições, de produção de conhecimento e de existência, pois “assim como a terra foi apropriada e cercada, a posse legalizada assegurada pela força, expressando o padrão de poder de que faz parte, assim o conhecimento, o padrão cognitivo foi apropriado, cercado, validado, segregado no padrão de poder” (ARROYO, 2009, p.18).

Ao delimitar as questões norteadoras e os objetivos desta tese, alguns desafios passam a ser dimensionados, um deles refere-se ao sentido de reinventar a nossa própria formação científica, uma vez que ao pesquisar e estudar temas e questões “àquela compreensão que vínhamos tendo de nossa ciência enquanto modalidade da reflexão, operando no interior da vida, acrescentamos mais outros ângulos de nossa visão” (FREIRE, NOGUEIRA, MAZZA, 1988, p. 36).

Assim, vários fios se entrelaçam para construir estes escritos, que tem como tese a seguinte premissa: A Formação em Alternância com suas finalidades referenciadas pelos princípios, da Educação do Campo, se constitui como uma matriz radical de humanização, ao afirmar os direitos dos povos amazônicos, a educação-trabalho-território. Ela subverte a lógica do saber hegemônico, critica o padrão segregador de conhecimento, construído nas disputas pela ciência, pelo pensar crítico da realidade; além de problematizar os significados antiéticos e antipedagógicos do capitalismo, nos territórios amazônicos, que tentam destruir a diversidade de matrizes de formação/afirmação humana, que tem como referência os povos das Amazônias, seu trabalho, sua diversidade, suas matrizes pedagógicas, seus sistemas culturais, reconhecendo-os como sujeitos, que em suas resistência a opressão, afirmando suas pedagogias.

### **1.3 Estrutura da tese**

---

<sup>13</sup> Momento solene de inauguração do curso de Pedagogia da Terra, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A tese está organizada em seis seções. A **primeira** seção é a “**Introdução: as memórias e o encontro com a Formação em Alternância**”, traz as memórias da pesquisadora e sua relação com a Educação nos territórios das Amazônias e com a Formação em Alternância. Em seguida são apresentados o objeto de estudo da tese, a questão norteadora investigação, os objetivos, geral e específicos, e as indagações, que mobilizam a escrita desta tese.

A **segunda** seção, denominada “**Caminhos investigativos: referencial teórico-metodológico**” discorre sobre a metodologia adotada no desenvolvimento desta investigação. Apresenta o método, os sujeitos participantes e os instrumentos de coleta dos dados da pesquisa. Realiza ainda uma breve revisão da literatura sobre a Alternância. A seção finaliza com os procedimentos de análises e interpretação das informações levantadas nos documentos e nas entrevistas.

A **terceira** seção: “**Territórios das Amazônias do norte do Brasil e capitalismo: contexto de onde se fala**”, trata dos povos das Amazônia, discorre sobre seus modos de existência, sua agricultura familiar e de suas práticas agroecológicas. Em seguida configura a Amazônia e seus biomas. O texto prossegue como uma análise conjuntural sobre os efeitos que o capitalismo tem provocado nos territórios amazônicos, por meio da expansão do latifúndio, do agro-hidro-mineral negócios; além de versar sobre atuação governamental, se colocando em defesa e a serviço da expansão do capital.

A **quarta** seção “**Alternâncias Amazônicas: Experiências Formativas das Licenciaturas em Educação do Campo**” traz uma discussão a respeito das experiências de Formação em Alternância, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Ela destaca a importância dessas instituições para o território amazônico e a partir da análise dos projetos pedagógicos desses cursos, aborda sobre: a identidade do educador que o curso pretende formar, as áreas de conhecimento e a Formação em Alternâncias. Além disso, a seção promove uma contextualização histórica sobre o pioneirismo, nas Amazônias, da Universidade federal do Amapá, em participar do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Para constituir a **quinta** seção “**Formação em Alternância na Licenciatura em Educação do Campo/UNIFAP: as finalidades formativas da Educação do Campo**”. Discorrer sobre... FALTA ESCREVER

A **sexta** seção apresenta as “**Considerações parciais**”, apontam para... FALTA ESCREVER



## **2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: O REFERENCIAL METODOLÓGICO**

Esta seção apresenta o referencial teórico-metodológico que apontaram os caminhos investigativos trilhados no desenvolvimento desta pesquisa. Os escritos discorrem sobre o método e também apresentam a caracterização dos sujeitos participantes da investigação e os instrumentos de coleta dos dados. Também faz parte do escopo da seção uma revisão da literatura sobre formação de educadores nas Licenciaturas em Educação do Campo, no Brasil, trata ainda dos procedimentos de análises e interpretação das informações levantadas no percurso investigativo.

### **2.1 O método**

Investigar a Formação em Alternância, nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, requer situá-la no âmbito das políticas educacionais e considerar o contexto histórico na qual elas foram gestadas, pois as mesmas não expressam apenas diretrizes, normas e propostas educacionais, elas articulam interesses, projetam outras políticas e produzem conformação, assim como promovem rupturas, resistências e intervenções sociais.

Ao se tratar de uma política é preciso ter clareza que ela não expõe as suas “verdadeiras” intenções, nem tão pouco, as de seus atores. Assim, é necessário interrogá-las, buscar evidências, procurar apreender suas incoerências, seus paradoxos, argumentos, textos e discursos.

Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras, das diretrizes educacionais de um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que expressa, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que opera na apropriação de projeto de poder (EVANGELISTA, 2012, p 9-10).

As políticas, ao serem analisadas podem revelar as relações de poder que ordenam as desiguais, que dividem e diferenciam os grupos sociais. Elas são manifestadas tanto nas relações marcadas pelo conflito, quanto pela sua capacidade de promover consensos. Duvidar dessas conformidades deve ser o ponto de partida para avaliar relações de poder, que elas engendram no seio das relações sociais.

É a partir do ser no mundo e do seu caráter sócio histórico e dialético, que o ser humano se torna capaz de criar e transformar os seus contextos, através da materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens (MARX, ENGELS, 2007).

Assim ao situar as políticas no contexto histórico buscou-se os fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, como a base referencial para produzir as análises sobre a Formação em Alternância, pois os “princípios básicos dessa concepção são a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico construído, a cada momento, por múltiplas determinações e fruto das forças contraditórias” (GHEDEIN, FRANCO, 2011, p.118).

A partir dessa abordagem metodológica considerou-se pertinente a utilização das categorias dialéticas de totalidade, mediação e práxis. Compreender a realidade social, requer ir além da aparência dos fenômenos investigados, pois a totalidade é construída socio historicamente. O sujeito produtor de conhecimento interage com objeto de estudo em tempo e espaço determinados (CIAVATTA, 2001). Dessa maneira, a concepção de produção do conhecimento na perspectiva dialética ganha sentido quando a particularidade é compreendida em uma totalidade histórica. “Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa” (EVANGELISTA, 2012, p.3).

Os fenômenos não anunciam apenas suas singularidades ou universalidades, eles se identificam a partir da sua tensão, o específico (singular) e o geral (universal) não podem ser compreendidos de modos isolados e por si mesmos. (MARTINS, 2006). Portanto, a categoria mediação é essencial para discutir a Formação em Alternância, nas Amazônias, pois ela se insere no contexto mais amplo, no qual está em disputa um projeto de sociedade, de país e de educação, que demarcam posicionamentos antagônicos: de um lado o coletivo e instituições que lutam pelo direito à educação das populações do campo, de maneira mais específica, dos povos amazônicos, e de outro, os que defendem um projeto de sociedade que está a serviço do capital.

Para a construção deste estudo sobre a Formação em Alternância, foram considerados alguns princípios epistemológicos da dialética, apontados por Ghedein e Franco. Segundo estes autores, nesta concepção:

Privilegia-se a dialética da realidade social, a historicidade dos fenômenos, a práxis, as contradições, as relações com a totalidade, a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias; o homem é um ser social e histórico, determinado por seus contextos, criador da realidade social; a práxis é concebida como mediação básica na construção do conhecimento e vincula a teoria e a prática, pensar e agir; a realidade empírica é o ponto de partida na construção do conhecimento e não o ponto de chegada; [...]; o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e da circunstância (práxis) (2011, p.119).

Os escritos de Marx e Engels (2008) resguardadas as suas proporções e temporalidades, sustentam os argumentos na atualidade. Segundo eles, as classes trabalhadoras podem tomar a decisão e os rumos da educação de seus próprios filhos “[...] nos momentos em que as classes populares exerceram mais pressão sobre o poder, percebe-se quase sempre a luta pela educação. A educação torna-se, pois, expressão da luta de classes” (CURY, 1989, p. 76). Principalmente, quando se trata do acesso gratuito a uma educação pública vinculada ao trabalho, para atender aos interesses de um projeto de sociedade e educação contra-hegemônico.

Portanto, quando o pesquisador se coloca como sendo da classe trabalhadora, há que se considerar

A impossibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento e assim sendo, para a epistemologia materialista- histórico-dialética não basta constatar como as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos. Trata-se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadoria, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada (MARTINS, 2006, p.16).

A práxis é uma questão essencial, pois coloca em evidencia a relação entre teoria e prática, reflexão e ação no sentido da transformação das condições subjetivas e objetivas de vida dos sujeitos que vivem nas Amazônias. De acordo com Queiroz (2004) a Alternância vai se definindo como um processo formativo contínuo entre dois espaços, na interação de educadores, educandos, escola e família, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os conhecimentos experienciais e científicos, os saberes pedagógicos e disciplinares. É a partir da relação da educação, com o trabalho e o território que vai se constituindo uma práxis educativa, que tem como matéria prima à realidade dos sujeitos.

A Formação em Alternância, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo está sendo construída nas universidades a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, pois é fruto da organização e da luta dos movimentos sociais do campo. Trata-se de uma estratégia coletiva de resistência no campo educacional, que vem denunciando as condições estruturais e socio políticas impostas pelo modelo do capital ao campo.

Nesse sentido, busca-se politizar a formação dos educadores, no sentido de promover práticas formativas, que promovam as rupturas com as formas de produzir conhecimento alheios à vida, à história e às tensões e contradições presentes nos territórios. Para Konder (1992, p.115) 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”, portanto, a Formação em Alternância se constrói a partir de um conjunto de referências, buscando o enfrentamento e a superação dessa realidade, com vista a construir um projeto societário contra-hegemônico, assumindo o lugar, a sua posição social e a sua condição de classe.

É nessa perspectiva que os caminhos metodológicos percorridos nesta investigação revelam intencionalidades, discursos, linguagens e concepções de mundo, de ciência, de sujeito e de objeto, pois conforme menciona Evangelista:

Oprimidos e opressores, dominantes e dominados podem utilizar palavras cujo significado dicionarizado, formal, seja comum. Entretanto, as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação dos bens culturais são indelévelis tanto na atribuição de sentido, quanto na sua supressão (2012, p.53).

Portanto, as opções na maneira como a pesquisa vai ser conduzida expressam, também, a condição de classe, da pesquisadora, mulher, amazônica, negra, trabalhadora da educação, que ao buscar o materialismo histórico dialético, considera o método como uma questão ético-política (MATINS, 2006).

O método, os instrumentos de coleta de dados e a maneira como serão realizadas as inferências e interpretações sobre o material coletado, pressupõem um lugar e um posicionamento no mundo, à medida que a apropriação teórico-metodológica se dar a partir da mediação do conhecimento, com a realidade histórica dos sujeitos, que participam da pesquisa. Uma vez que a produção das ideias, das representações e da consciência são a linguagem da vida real, produzida pelos homens reais, a partir da práxis transformadora desses agentes históricos (MARX; ENGELS, 2007).

Ainda sobre o objeto de estudo cabe ressaltar que os escritos e interpretações realizadas nesta investigação apresentam a partilha da experiência desta pesquisadora, uma vez que “todo conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 2004, p. 83) e a escolha do tema da pesquisa está relacionado a sua trajetória de vida pessoal e profissional desta professora/pesquisadora. As afirmações de Ghedin são providencias:

É surpreendente a descoberta de si no próprio objeto e é por isso que, muitas vezes, o próprio sujeito torna-se “objeto” de investigação e de construção de conhecimento. É o horizonte da descoberta, o descortinador da lógica da pesquisa [...] Todas as construções possíveis são possibilidades de ser quem somos e parte do que revelamos no objeto conhecido é parte de nós na mesma medida em que somos sujeitos integrantes no mundo (2012, p. 165).

O fato é que as aprendizagens construídas ao longo dessa trajetória foram diversas e de natureza diferenciada, marcadas tanto pelas relações que foram sendo construídas “nas experiências de várias e inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2016, p. 105), inclusive de contrariar as orientações do método científico, na qual a objetividade da ciência orienta para a separação entre o sujeito e o objeto, por entender que os indivíduos não são despossuídos do direito de pensar, dessa maneira nenhuma ciência é capaz de excluir o sujeito. De tal maneira que “em nossas observações mais objetivas entra sempre um componente subjetivo” (MORIN, 1999, p. 136-137).

Portanto, conforme destaca Hissa (2007) ao tomar uma posição mediante à objetividade e diante do mundo sob leitura, promove-se a interlocução ente o sujeito que lê o mundo e o objeto de sua leitura, que traz sua interpretação e sua análise, pois não se compreende como possível promover a interpretação asséptica do mundo ou livrar o sujeito da sua própria condição de leitor, de intérprete, de analista dos problemas dos quais se ocupa: o objeto interpretado é, também, a expressão do sujeito que interpreta, que lê, que age, que intervém e que transforma o mundo e sua condição de ser, portanto, não há como apartar a leituras do mundo do objeto de estudo desta tese.

## **2.2 Os sujeitos participantes da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados**

Fazer ciência “é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação e da compreensão de uma informação” no seio de sua cultura (VALENTE, 2003, p. 98). Esta afirmativa contraria a ideia que se tem de as descobertas científicas são feitas apenas por pessoas especiais, os cientistas, pois o conhecimento não é algo místico, que tem toque celestial, ele é oriundo do trabalho transformado em cultura, é a expressão das formas que o ser humano encontrou para se localizar e entender determinados fatos (CORTELLA, 2009). Portanto,

Se considerarmos o conjunto dos saberes construídos pela cultura humana podemos dizer que o conhecimento científico é a parte visível de um imenso iceberg. Na ponta desse iceberg e se auto elegendo como uma Esfinge que atravessa os séculos, ele constrói questões além das quais nada é considerado rigoroso e verdadeiro (ALMEIDA, 2010, p. 35).

Construir conhecimentos pressupõe-se reconhecer o caráter histórico do homem e de sua ação, de suas atividades, pois o objeto do conhecimento é a realidade construída, historicamente, pelo próprio sujeito (MARX; ENGELS, 2007). Nesse sentido, a solução de determinado problema exigiu a articulação da técnica e da ciência, com questões culturais,

sociais e históricas. Ao se propor a estudar o objeto desta pesquisa busca-se construir conhecimentos que emergem da realidade concreta dos sujeitos, não o colocando como algo que paira acima dos demais saberes ou como algo inacessível, para tanto, foram utilizados diversos instrumentos metodológicos, que foram definidos de acordo com a natureza, o problema de pesquisa e o referencial teórico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

O método não se configura como uma garantia de que o conhecimento será acabado, completo, pois não se pode garantir exatidão e verdades absolutas. Assim, cabe considerar a possibilidade de erros, quando se trata de conhecimento científico. Errar não é uma fatalidade, é algo comum para os seres humanos, não é motivo de vergonha, nem tão pouco de condenação, pois vários cientistas ao realizarem descobertas importantes erraram até chegar aos seus objetivos, outras foram influenciadas pelas limitações do tempo, que só posteriormente, puderam ter continuidade, ao serem aprofundadas por outros cientistas (CORTELLA, 2009).

Cabe ao pesquisador escolher os instrumentos que irão lhe auxiliar na sua investigação. Neste estudo, considerou-se pertinente utilizar pesquisa de campo, a pesquisa documental e fazer uma revisão da literatura. Evangelista afirma que “a riqueza de uma pesquisa é dada não pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade” (2012, p.9).

A pesquisa de campo ocorreu na Universidade Federal do Amapá-Campus de Mazagão/AP, a escolha se deu devido a mesma ser a única Universidade da Amazônia, que participou de todos os editais da Secadi, destinados à formação de educadores do campo, conforme descrito no quadro a seguir.

**Quadro 1:** Universidades da Amazônia que participaram dos editais da Secadi

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO		
NOME	ESTADO	EDITAIS/ANOS
<b>Universidade Federal do Amapá Campus Laranjal do Jarí Campus de Mazagão</b>	<b>Amapá</b>	<b>2008 2009/2012</b>
Universidade Federal do Pará Campus de Abaetetuba	Pará	2012
Universidade Federal do Pará Campus de Altamira	Pará	2009/2012
Universidade Federal do Pará	Pará	2012

Campus de Cametá		
Universidade Federal do Pará Campus Marabá <sup>14</sup>	Pará	2012
Universidade Federal de Rondônia	Rondônia	2012
Universidade Federal de Roraima	Roraima	2012
Universidade Federal do Tocantins Campus de Arraia	Tocantins	2012
Universidade Federal do Tocantins Campus de Tocantinópolis	Tocantins	2012

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Para coletar dados na pesquisa de campo foi realizada a entrevista semiestruturada, baseada em um roteiro previamente elaborado, que funcionou como um guia, visando atingir o objetivo pretendido, para obter de forma mais precisa e com maior facilidade as informações (LAZZARIN, 2017), que favoreceu “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Esse roteiro com perguntas básicas foi complementado por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas, que emergiram durante à entrevista, e considerados relevantes para ajudar a compreender o objeto de estudo da pesquisa. A partir desse diálogo mais aberto com os participantes proporcionou um processo de maior interação na coleta dos dados, cuja mediação ocorreu por meio da linguagem.

Segundo Marx e Engels (2007) a linguagem é tão velha quanto a consciência, ela é a consciência prática e real, à medida que nasce para os outros homens começa a existir também para mim mesmo. Ambas surgem da necessidade e da carência de intercâmbio com os demais homens. Portanto, essa comunicação é base material da consciência, através dela o homem produz intercâmbio, que é mediado pela relação com seu trabalho, com a natureza, com a cultura e com outros homens, produzindo a interação destes, suas condições históricas reais.

As entrevistas subsidiaram a construção da seção que produziu as análises sobre: a concepção de Alternância; a relação Trabalho-Educação-Território, assim como as contradições da produção material da vida dos estudantes em seus territórios incorporadas pela Formação em Alternância. Elas possibilitaram também evidenciar como a Formação em

---

<sup>14</sup> O Campus da UFPA, em Marabá, passou, em 2013, a ser Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA.

Alternância materializa a organização dos processos educativos, no trabalho dos educadores e educadoras; no planejamento curricular, no processo de produção do conhecimento. Assim como, a respeito das finalidades formativas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, para averiguar se elas sustentam as raízes e/ou princípios que originam a Educação do Campo ou se foram suprimidos, alterados e/ou ressignificados após a institucionalização desse curso na Universidade Federal do Amapá.

Foram entrevistados 08 acadêmicos, os critérios da escolha foram: 1) ser estudantes egressos do curso, 2) estarem engajados em movimentos sociais nos seus territórios como: liderança comunitária, participar de associações, sindicatos, dentre outros espaços coletivos; 3) viver nos territórios da Amazônia Amapaense, 4) Ser ribeirinho, quilombola, agricultor familiar, atingido por barragens, extrativista, trabalhador assalariado no campo ou agroextrativista e; 4) aceitar participar e ter disponibilidade para fornecer as informações para a pesquisa. O quadro a seguir, apresenta os acadêmicos que se propuseram a participar da pesquisa, dentre os quais quatro são do ano de 2014, dois da turma A e dois da turma B; e quatro, do ano de 2015, dois da turma A e dois da turma B.

**Quadro 2:** Discentes participantes da pesquisa

<b>DISCENTE/LIDERANÇA</b>	<b>IDENTIDADE/ CATEGORIA</b>	<b>TERRITÓRIO</b>
Entrevistado 1 Francisco	Agricultor familiar	Comunidade agrícola
Entrevistado 2 Francisco	Agricultor Familiar/Extrativista	Comunidade ribeirinho
Entrevistado 3 Tomé	Agricultor familiar	Comunidade quilombola
Entrevistado 4 Professora	Extrativista	Comunidade ribeirinha
Entrevistado 5 Reserva	Agroextrativista	Reserva agroextrativista
Entrevistado 6	Agricultora familiar	Comunidade agrícola
Entrevistado 7	Pescador/Atingido por barragem	Comunidade ribeirinha
Entrevistado 8	Extrativista	Comunidade extrativista

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As falas dos entrevistados foram gravadas com equipamento de áudio, ocorreram nos locais escolhidos pelos discentes, nos meses outubro de 2019 a novembro de 2020. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a autorização para utilizar as suas falas na pesquisa. Nos depoimentos, que aparecerem no decorrer do texto, foi utilizada a identificação apresentada no quadro 3, para garantir o anonimato dos

entrevistados e atender aos critérios da ética exigida nas pesquisas científicas, de maneira a não revelar suas identidades.

Na pesquisa documental foi feito o estudo dos Projetos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo das Universidades Federais da Amazônia, dos estados do Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, participantes dos editais da Secadi, nos anos de 2008, 2009 e 2012, conforme já descritas no quadro 1. Esses documentos auxiliaram para evidenciar as formas as suas experiências de Formação em Alternância, no tocante a identidade do educador do campo, as áreas de conhecimentos e a Formação em Alternância. Para aprofundar a quinta seção da tese também foi analisado, de forma mais específica, o projeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, edital 2012, da Universidade Federal do Amapá, pois a referida instituição se constituiu o *locus* da pesquisa de campo.

Também serviram de instrumentos de análise os editais de chamada pública de Seleção de Instituições Federais de Educação Superior, nº 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC, dos anos de 2008, 2009 e 2012, para discorrer sobre a expansão das licenciaturas no Brasil. O uso desses material trouxe uma riqueza de informações, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural, ajudando “[...] a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e de conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 14). A história desses documentos é parte do processo real, é ato histórico e produção da vida material. Segundo Evangelista (2012) os documentos são resultados de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento. Eles oferecem as pistas, os sinais e os vestígios. Assim é tarefa do pesquisador social compreender os significados desse material, para ir além do entendimento dessas fontes e possa compreender os projetos históricos que estão presentes neles.

### **2.3 Procedimento de análises e interpretação dos dados**

Para subsidiar a compreensão sobre a Formação em Alternância e produzir as inferências sobre os dados coletados, foi realizada uma revisão da literatura, a partir das obras de autores que tratam do tema da pesquisa, a saber: Arroyo (1999, 2010, 2012, 2015) Begnami (2012, 2019), Caldart (2009, 2011, 2012) Freire (2001, 2003, 2007, 2008, 2011<sup>a</sup>, 2011<sup>b</sup>, 2016), Hage (2005, 2011), Kuenzer (1989, 1999), Molina (2011, 2014, 2017), dentre outros. Nessa incursão teórica também foram selecionadas as produções de Begnami (2019), Braz (2017),

Pereira (2018), Santos (2018) e Farias (2019), oriundas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esse referencial contribuiu de maneira ímpar para construir as inferências e análise sobre o objeto de estudo, sendo utilizado concomitantemente com as diversas fases da pesquisa de campo, para recolher informações prévias acerca do problema. Essa revisão favoreceu o embasamento teórico e metodológico da pesquisa, permitindo a compreensão e ampliação de temas essenciais do estudo, à medida que possibilitaram o contato com diversos materiais publicados, o que ampliou e aprofundou o conhecimento acerca do objeto de estudo, pois ela trouxe:

informações atuais sobre a problemática a ser estudada, razão pela qual se torna muito importante para o pesquisador que se inicia a Pesquisa Científica, por auxiliar a definir com precisão o objeto de sua investigação, e também lhe mostra se a pesquisa que realiza pode trazer uma nova contribuição ou conhecimento (CIBIRELE, 2003, p.88).

Portanto, esses autores foram essenciais para fundamentar a constituição da história e da epistemologia sobre a Alternância e sua inserção nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Além de ajudar na compreensão da conjuntura da Política de Educação do Campo buscando entender os embates e interesses que propiciaram a criação da concepção de Educação, de Formação de Educadores e os princípios que norteiam a Formação em Alternância, defendidos pelos movimentos de Educação do Campo.

A revisão da literatura foi essencial neste processo de investigação, a partir dela foi possível localizar, analisar, sintetizar e interpretar teses e dissertações que tratavam do objeto de estudo. Para essa busca partiu-se do problema e objetivos da pesquisa. No levantamento do Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi definido o período que se compreende entre 2014 a 2020, essa escolha se justifica pelo fato de fazer uma busca por materiais que tratavam do objeto, a partir do ano de implantação da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, em Mazagão, referente ao edital de 2012, até a atualidade.

O processo iniciou com a seleção da área do conhecimento em Ciências Humanas e a sub área Educação. A partir daí foram elencados alguns descritores/palavras chave relacionadas ao objeto de estudo: Licenciatura em Educação do Campo. Alternância no Ensino Superior. Formação em Alternância. Formação por Alternância. Formação de Educadores na Amazônia.

Nesse processo investigativo foi utilizado o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Nele foram encontradas sete teses e sete dissertações, dentre as quais foram selecionadas duas dissertações (BRAZ, 2017 e PEREIRA, 2018) e duas teses (SANTOS, 2018 e FARIAS, 2019)

que tratam da Alternância no Ensino Superior, realizando análises sobre os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, das Universidades Amazônicas.

Foi selecionada ainda a tese de Begnami (2019), por se a única que utiliza o termo Formação por Alternância<sup>15</sup>, nomenclatura que mais se assemelha à concepção de Alternância utilizada neste estudo, Formação em Alternância<sup>16</sup>, já explícita na introdução deste trabalho. Portanto, ambas concepções se diferem das demais que utilizam o termo Pedagogia da Alternância e/ou Alternância Pedagógica.

**Quadro 3:** Teses e dissertações

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO	IES
01	2017	Elisvânia Nunes Braz	Tempos, espaços e saberes formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UNIFESPA: uma análise discursiva	Mestrado	UNIFES SPA
02	2018	Silvanete Pereira dos Santos	A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo	Doutorado	UnB
03	2018	Sergio da Silva Pereira	Percepções de docentes e discentes da Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis sobre as práticas musicais: um estudo sobre a construção de uma práxis libertária pós-abissal	Mestrado	UDESC
04	2019	Maria Celeste Gomes de Farias	Alternância pedagógica na formação do educador: contribuições da licenciatura em educação do campo a partir da UNIFESSPA	Doutorado	UFPA
05	2019	João Batista Begnami	Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância	Doutorado	UFMG

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Dados da pesquisa coletados no Banco de teses da CAPES, 2019.

<sup>15</sup> Preposição por, no dicionário Aurélio estabelece relações de lugar, percurso, tempo, causa, duração, modo, meio

<sup>16</sup> Preposição em, no dicionário Aurélio significa lugar onde, meio, modo, sucessão, tempo, causa, estado, etc. Neste trabalho foi utilizada a denominação do Verbete sobre Formação em Alternância, portanto, utiliza a preposição em.

Após a localização desse referencial, foi realizada a leitura buscando questionar, avaliar, repensar, e sintetizar o que foi lido, procurando os temas, questões e pontos comuns entre os vários autores, que geraram as anotações das partes consideradas mais relevantes para o estudo, constituindo um breve resumo sobre os pontos essenciais das dissertações e teses selecionadas.

A dissertação de Braz (2017) problematiza as seguintes questões: que temas/sentidos emergem dos discursos dos sujeitos como desafios e potencialidades do curso da Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Unifesspa? Como estes discursos expressam a relação dialógica entre os conhecimentos sistematizados na academia e a materialidade de vida do campo? A partir dessas indagações, a autora promove uma discussão sobre as Políticas Públicas de Educação, para compreender, especialmente, as bases conceituais da Formação de Educadores do Campo, direcionada para a Licenciatura em Educação do Campo, realizada pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, localizada no município de Marabá, no estado do Pará.

Em seus estudos Braz (2017) fez análise do Discurso de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, para discorrer sobre os enunciados de estudantes, a partir de 12 relatórios produzidos sobre o tempo-espço universidade e tempo-espço localidade. A autora conclui a partir desses documentos que a formação de educadores por área de conhecimento contribui, significativamente, na superação da disciplinarização dos saberes, que ainda é hegemônica nos currículos das licenciaturas em geral. Segundo a autora a Pedagogia da Alternância, como assinalam os marcos normativos da Educação do Campo e as experiências pedagógicas desenvolvidas no Brasil, vem sendo apontada, metodologicamente, como uma excelente estratégia pedagógica ao estabelecer relação expressiva com pelo menos duas instâncias de saberes: o acadêmico e o local.

A tese de Santos (2018) faz uma abordagem que tem como objetivo analisar em que medida o processo formativo desenvolvido pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima contribui para formação de professores capazes de desencadear processos formativos de transformação da escola atual, a partir da formação por área do conhecimento, da alternância, da gestão de processos educativos escolares e comunitários. Seus escritos adotam o materialismo histórico dialético e suas categorias analíticas, para interpretar os dados obtidos nas entrevistas com professores e estudantes da Licenciatura, representantes de movimentos sociais e com professores e diretores das escolas onde acontece o tempo comunidade.

Os resultados da investigação apontam para a necessidade de ajustar o Projeto Pedagógico do Curso e a organização do trabalho pedagógico, pois o corpo docente precisa de

formação específica, para realizar a Pedagogia da Alternância e a formação por área de conhecimento, bem como ter uma maior organização e planejamento das atividades do estágio curricular, que é realizado no Tempo Comunidade. No tocante à vinculação do curso com o projeto histórico da classe trabalhadora camponesa e o protagonismo dos sujeitos do campo Santos (2018) menciona que deveria haver uma maior aproximação da licenciatura com a questão agrária, reforma agrária, agroecologia, políticas públicas, soberania alimentar, etc.

Segundo a autora o curso também precisa trabalhar pedagogicamente na construção da identidade de camponês como sujeitos do campo, para que haja um envolvimento dos sujeitos das licenciaturas com as questões que envolvem as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo: no fortalecimento das escolas nas comunidades rurais; na defesa do direito dos camponeses ao acesso à educação em todos os níveis, para o não fechamento das escolas do campo e na luta por políticas públicas para o desenvolvimento do meio rural. Ela destaca que alguns elementos poderiam favorecer essa intenção: a confiança que os sujeitos da escola do campo têm no trabalho da licenciatura, entretanto, sempre esperar que se vá além do que já está sendo feito. Além disso, as escolas também estão abertas ao diálogo e ao estreitamento dos laços com a universidade para aprimorar a formação dos estudantes da licenciatura e da escola.

Em que pese essas dificuldades, Santos (2018) destaca principalmente as potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo de contribuir para o fortalecimento das Escolas de Educação Básica do Campo, a partir da inserção dos estudantes, da alternância e dos seus diferentes tempos formativos, da formação por área do conhecimento, da vinculação com o campesinato e com o protagonismo dos sujeitos do campo. Portanto, segundo a autora a alternância figura-se como elementos da licenciatura com maior potencial tanto para o fortalecimento dos vínculos entre a universidade no processo de formação de professores com a escola de educação básica do campo quanto para o acesso e a permanência dos camponeses no nível superior, bem como para o desenvolvimento de ações comunitárias nas bases.

Na sua dissertação de mestrado, Pereira (2018) objetiva compreender como as professoras e professores de música e estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Linguagens: Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Tocantinópolis, percebem as práticas musicais na formação docente. Para construir seus escritos aplicou um questionário para os estudantes, realizou a entrevista semiestruturada com docentes e analisou o Projeto Pedagógico do curso, tendo como principais autores para referenciar suas interpretações: Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos.

As análises do referido autor foram proferidas a partir das expectativas das(os) estudantes e professoras(es), suas práticas musicais e identificação com a proposta da Educação

do Campo, considerando a dinâmica da Pedagogia da Alternância (tempos universidade-comunidade) e a formação por área de conhecimento

Pereira (2018) destaca o protagonismo da LEDUC-UFT, por ser a única iniciativa no Brasil, que traz um curso de formação em Artes-Música para os povos do campo. Os resultados de sua pesquisa levam à compreensão de que as práticas musicais na Educação do Campo sinalizam para um caminhar metodológico capaz de romper com o paradigma da linha abissal do conhecimento musical tradicional europeu, enfatizando o processo de construção e reconstrução do projeto e dos sujeitos para uma prática musical libertária e pós-abissal.

Farias (2019) em sua tese tem como objetivo identificar e analisar as contribuições da Alternância Pedagógica desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, para a formação dos educadores, no que tange os princípios da educação do campo. Ela fundamentou-se em pressupostos de caráter qualitativo, realizando a análise documental; a pesquisa participante; entrevistas semiestruturadas com educandos, formadores da LPEC e representantes do Movimento social MST.

Na sua investigação a referida autora aponta várias contribuições da Alternância para a materialidade dos princípios da Educação do Campo como práticas educativas que incidem na realidade das escolas e comunidades que valorizam a cultura, os saberes, os conhecimentos dos povos, ao trazer na matriz formativa a relação com a terra e o trabalho dos sujeitos do campo, aponta para uma formação humana e política do educador, bem como para a produção de conhecimento socialmente comprometido com a classe trabalhadora do campo.

Farias (2019) conclui a pesquisa afirmando que o curso assume a perspectiva contra-hegemônica na formação do educador ao materializar diversos princípios da Educação do Campo, dentre os quais menciona que os trabalhadores do campo passam a ocupar a universidade, um espaço, historicamente voltado para a elite. Além disso, alternância mantém como princípio formativo a relação orgânica com a terra, com o trabalho, assim como, procura não se referendar nas orientações de formação dominante de perspectiva pragmatista, utilitarista que os representantes do capital imprimem. Ela ainda menciona a necessidade de aprofundamento das contribuições da Alternância Pedagógica a partir das práticas educativas dos educandos nas escolas e comunidades do campo, no sentido de identificar possíveis impactos de suas práticas no *locus* de atuação.

A tese de Begnami (2019) faz uma discussão densa sobre as práticas e compreensões da Formação por Alternância, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. A partir do Materialismo Histórico e Dialético o autor situa seu

referencial epistemológico tendo como base a práxis como princípio educativo, comprometida com a emancipação humana. A partir dessa base ele faz uma contextualização socio histórica sobre a Pedagogia da Alternância, desde a França até a sua inserção no contexto brasileiro. Porém, suas análises têm como foco principal evidenciar como esta modalidade de ensino entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade contribui para a habilitação de educadores do campo.

Nos resultados da investigação, Begnami (2019) ressalta que a licenciatura não utiliza a Pedagogia da Alternância, mas princípios da Alternância. Portanto, emerge a construção de um novo conceito, Formação por Alternância, que vem ancorada em mediações pedagógicas específicas e princípios de Alternância que interagem nos tempos-espacos escola-comunidade.

O autor destaca também que a estratégia da organização dos tempos e espaços escolares entre escola e comunidade revoluciona a organização dos tempos escolares; oportuniza acesso e permanência à educação superior aos trabalhadores; potencializa a relação teoria e prática com as mediações pedagógicas mobilizadas e práticas de formação humana contra-hegemônicas, intencionadas a um novo projeto de campo e sociedade. Dessa maneira descreve elementos que inviabilizam a potencialização da Formação por Alternância, que tem como principais fatores os: econômicos, políticos, recursos humanos e pedagógicos.

Mediante ao exposto, considera-se que a tese de Begnami é fundamental para todos os estudos que se propõem a realizar análise sobre a Alternância nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O autor tem o mérito de sair do campo metodológico, que muitas vezes, acaba prevalecendo nas discussões de Alternância ao trazer a ênfase para a Formação por Alternância, para o campo da práxis e da emancipação humana.

No processo de desenvolvimento da pesquisa foi realizada a análise dos documentos, “[...] desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui, geralmente, o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11). Ela iniciou por uma avaliação preliminar por meio do exame e da crítica dele, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Em seguida foram reunidas “[...] todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303), após foram produzidas as inferências, considerando a temática proposta, o problema, as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa.

No texto também são usadas algumas imagens uma vez que o registro fotográfico obedece ao universo simbólico de cada grupo social e cultural, haja vista que a mesma é utilizada no decorrer dos séculos, como um instrumento de registro histórico (BORGES, 2005).

Assim, a utilização da fotografia neste trabalho parte da “da ideia de que imagem é narrativa”. (ALVES, 2004, p.127).

Para construir as análises das informações obtidas nas entrevistas, optou-se pelos pressupostos teóricos da análise do discurso, tendo como referência os estudos de Bakhtin. A escolha desse tipo de análise realiza-se em função dos objetivos deste estudo, que remete à necessidade de fazer as inferências a partir de uma perspectiva histórico-social.

Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas esse próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social (BAKHTIN/ VOLOSCHINOV, 2006, p. 57).

O signo surge e existe na interação social, ganha significação em uma realidade histórica, material e concreta. Dessa maneira entende-se que nenhum discurso é inteiramente de um sujeito, o discurso é constituído de vozes de outros sujeitos. “O mundo concebido assim se modela em visões do mundo materializadas nas vozes” (BAKHTIN, 2010, p. 354). Não é possível pensar a linguagem como separada das atividades sociais humanas, não há enunciado livre, neutro e independente, ele é produzido em um dado contexto histórico.

A linguagem, a comunicação oral ou escrita, são muito mais que instrumento de comunicação e/ou de transmissão de informação, pois em uma perspectiva discursiva ela está imbuída de ideologia,

[...] em cada momento dado coexistem línguas de diversas épocas e períodos da vida sócio-ideológica. Existem até mesmo linguagens dos dias: com efeito, o dia sócio-ideológico e político de “ontem” e o de hoje não têm a mesma linguagem comum; cada dia tem a sua conjuntura sócio-ideológica e semântica, seu vocabulário, seu sistema de acentos, seu slogan, seus insultos e suas lisonjas [...] as linguagens não se excluem umas das outras, mas se interceptam de diversas maneiras [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 98).

Dessa maneira as ideias Marxistas e bakhtinianas ajudam a compreender os discursos construídos pela ideologia e suas interfaces no contexto da sociedade capitalista, pois o que é determinado através de: uma formação ideológica, uma posição e em uma conjuntura de luta de classes também “*determina o que pode e o que deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1988, p. 160; *itálico do autor*). Ainda ao se tratar de ideologia, Miotello (2001, p. 61- 62), a firma:

Ao mesmo tempo em que ela afirma, ela nega. Esse é realmente o seu jogo. Seu domínio real consiste em esconder sua natureza, e, para tanto, ela tem que ocultar a dominação de uma classe sobre as outras, pois isso é que fundamenta

a ideologia. [...] Mesmo que isso seja uma visão invertida da realidade, tal verdade se cristaliza, e, no lugar da classe dominante que tem o poder econômico e o poder político, surgem as idéias dominantes 'verdadeiras', que é a ideologia [...]. Pela ótica da classe dominante, a ideologia defende exatamente os interesses que lhe dizem respeito e, nesse sentido, é verdadeira para os que detêm essa "força espiritual", no dizer de Marx.

Portanto, o discurso, a ideologia e qualquer outra forma de manifestação humana, como construções históricas, nas quais “os homens são produtores de suas representações, de suas ideias” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Os sujeitos constituem-se, desenvolvem-se, comunicam-se e criam as suas representações sobre a realidade a partir das condições de sua materialidade de existência. Dessa maneira, não são formulações inatas ou com origens no campo das ideias.

#### **2.4 Notas sobre a formação de educadores nas Licenciaturas em Educação do Campo, no Brasil: estado de conhecimento**

Ao falar de Formação em Alternância e das experiências construídas nos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, requer se reportar, mesmo que brevemente, ao contexto histórico de surgimento da Pedagogia da Alternância, assim como da concepção de Educação do Campo, que está sendo construída no Brasil<sup>17</sup>. Porém, inicialmente, faz-se necessário mencionar que não se tem a intenção de fazer uma apreciação sobre a incursão, pontual e/ou detalhada sobre: os métodos, instrumentos, práticas educativas, histórias e experiências formativas da Pedagogia da Alternância, no contexto francês e/ou brasileiro, nas Casas Familiares Rurais e/ou Escolas Famílias Agrícolas, na educação básica ou nas modalidades de ensino. Considera-se que sobre esses assuntos já existem alguns registros que tratam sobre esses temas, com bastante aprofundamento, dentre os quais, menciona-se as produções de: Begnami (2012, 2019); Garcia-Marirrodriga; Calvó (2010); Gimonet (1998); Nosella (2012); Queiroz (2004); Telau (2015).

A Alternância tem sua origem na França, nas primeiras décadas do século XX, ela nasce da inconformidade de agricultores e da preocupação de famílias francesas com a escolarização e com o futuro de seus filhos no campo. Suas raízes históricas são construídas pelo movimento das Casas Familiares Rurais (CFRs) no momento em que a crise econômica provocou a quebra da Bolsa de Valores de New York, no ano de 1929, trouxe consequências para todo o setor

---

<sup>17</sup> Na seção 1 deste trabalho esta discussão será aprofundada.

produtivo urbano e rural, assim como para o continente europeu, contribuindo para acentuar o processo de exclusão nas comunidades camponesas (CALIARI, 2013).

Foi no contexto de resistência à exclusão que se instituiu a *Associação Maison Familiale de Lauzon*<sup>18</sup>, que deu origem a Pedagogia da Alternância, organização pedagógica que associava a vida e o trabalho no campo, possibilitando a permanência dos jovens em suas comunidades de origem. A partir da organização dos tempos e espaços nos processos formativos, preconizava-se pela tríade formação geral, humana e profissional, que congregava as disciplinas escolares básicas e temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios: profissional, social, político e econômico (GIMONET, 1998).

A mediação entre trabalho, escola e a vida dos trabalhadores rurais franceses levou a um processo de expansão dessa experiência para vários outros países: Itália, França, Argentina, dentre outros. No Brasil, ela chega por volta de 1969, no Estado do Espírito Santo, nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e nas Casas Familiares Rurais (CFR). De acordo com Nosella (2012) suas práticas educativas tinham o propósito de possibilitar que os filhos dos agricultores estudassem e continuassem trabalhando na agricultura familiar, a partir de uma educação que fosse apropriada à sua realidade.

O surgimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e das Casas Familiares Rurais (CFR) no Brasil, foi marcado pelo avanço do capitalismo no campo, sobre os arautos da “modernização agrícola”, iniciada no Brasil, a partir de 1950<sup>19</sup>, quando o país passava a se inserir na lógica do desenvolvimento do capitalismo no mercado mundial. Com a Revolução Verde, foram criadas instituições<sup>20</sup> que passaram a agir de forma coordenada com interesses

---

<sup>18</sup> Associação da Casa Familiar ou da Escola Família

<sup>19</sup> De acordo com Girardi; Massierer e Schwaab (2007) a Revolução Verde, que foi planejada para intensificar o processo de modernização da agricultura, para construir consenso e aceitação aos pressupostos dessa pseudo revolução foram construídos argumentos para convencer os agricultores, bem como toda a sociedade, a apoiarem e aderirem aos programas elaborados pelas indústrias agroquímicas, de máquinas e de sementes, com o apoio governamental. Assim, foram desenvolvidas ações tanto no campo dos estudos agrônômicos como nos campos da Sociologia Rural e da Comunicação para o desenvolvimento e da Comunicação Rural. Enquanto os estudiosos da sociologia rural ocuparam-se em estudar as características dos agricultores, os da Comunicação dedicaram-se ao estudo das mensagens e técnicas de comunicação mais eficazes para convencer o agricultor, com base em suas características, como seus hábitos, crenças e atitudes frente à mudança para adotarem as novas tecnologias propostas pela Revolução Verde.

<sup>20</sup> Sob a influência da Fundação Rockefeller, na década de 50, foi instituída em Minas Gerais a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) para orientar e estimular a implantação de novas técnicas de cultivo entre os agricultores. Na década de 70, o governo brasileiro criou a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), para o desenvolvimento da pesquisa agrícola, e a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), para reestruturar sistema de assistência técnica e extensão rural (GIRARDI; MASSIERER; SCHWAAB, 2007).

internacionais, com o argumento de aumentar a produtividade agrícola para banir a fome do mundo.

Para concretizar tal intenção, era necessária a intensificação do uso dos insumos modernos e mecanização das lavouras. Assim, a “ideologia da modernização agrícola atuou com eficácia no sentido de explorar a dicotomia urbano/rural. Em oposição ao rural ‘atrasado’ estava o urbano, ‘desenvolvido’ e ‘moderno’ [...]” (GIRARDI; MASSIERER; SCHWAAB, 2007, p.111). Imprimia-se na mente dos agricultores o sentimento de inferioridade em relação ao urbano, pois para serem aceitos e reconhecidos não deveriam oferecer resistências às mudanças e aceitar as tecnologias consideradas modernas.

Como consequência dessa pseudomodernização, as oligarquias se fortaleceram por meio da concentração do latifúndio, da riqueza e do poder. Os agricultores, por sua vez, passaram a abandonar as culturas tradicionais e a pobreza foi se acentuando, assim como a exclusão dos trabalhadores do campo do acesso aos bens públicos, as políticas sociais, a terra e ao trabalho.

Nessa conjuntura, a Pedagogia da Alternância teria o papel estratégico para ajudar a construir um projeto de sociedade, pois se configurava como uma das possibilidades de luta contra o produtivismo no campo que submetia os agricultores a um processo de precarização, de pauperização, de expulsão e inferiorização do campo em relação ao espaço urbano através de um projeto orquestrado pela expansão e consolidação do capitalismo, que se embasava na ideia de progresso, inovação e bem-estar.

As experiências formativas da Pedagogia da Alternância na França foram construídas tendo suas bases sustentadas na Filosofia Personalista e na abordagem humanista de cunho liberal, que foram incorporadas, também, aqui no Brasil. Essas referências filosóficas não questionavam o sistema capitalista de produção, nem tão pouco as suas contradições. Dessa maneira, os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) não se colocaram como protagonistas da construção de um projeto contra-hegemônico de campo e sociedade (BEGNAMI; ANTUNES-ROCHA, 2019), nem produziram enfrentamentos, a esse projeto de “modernidade” e desenvolvimento que estava em curso no Brasil. Segundo Telau, esse fato trouxe “entraves para que os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra-hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação explicitamente comprometida com a emancipação humana” (2015, 43-44). Portanto, segundo o referido autor para ela se posicionar contrariamente a esse projeto, era crucial que se ajustasse “a um referencial que a instrumentalize nessa perspectiva” (2015, p.167).

Mesmo assim, há que se considerar que as experiências da Pedagogia da Alternância revelaram um grande potencial formativo, à medida que trouxeram como referência para a educação: a realidade concreta dos camponeses; sua relação com o trabalho no campo; a participação das famílias e das comunidades na gestão das escolas, ampliando o envolvimento coletivo dos sujeitos do campo, por meio das associações, sindicatos e cooperativas.

Assim, a Pedagogia da Alternância adentra ao Movimento Nacional de Educação do Campo, como uma perspectiva teórico-metodológica de educação. Todavia, passa a ser questionada e tensionada no sentido de ser politizada e de se constituir como um instrumento essencial na construção de um projeto de Educação do campo, que se coloca em favor da luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade, ao mesmo tempo em que problematiza e faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica, que deslegitima os saberes que são produzidos nas comunidades do campo, a partir de suas próprias referências e sobre outra lógica que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009).

Assim, faz-se necessário explicitar que um projeto de sociedade e de educação se situa no âmbito da luta de classes, que acontecem tanto no campo quanto na cidade, portanto, a contradição maior não se dá entre esses dois espaços, mas, sobretudo, entre o trabalho e o capital. Essa contradição que resulta da lógica de acumulação capitalista que empobrece, exclui, marginaliza e explora as populações da cidade e do campo. Marx (2013, p.49) afirma que “o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. A intencionalidade da ação projetada na mente humana, move o fazer, que transforma a natureza em meios de subsistência ou de produção, dessa forma o homem atua de forma consciente e intencional. Assim ele explica:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 255-256).

Mediante as considerações de Marx entende-se que não existe ser social sem o trabalho, portanto, a categoria trabalho é central, para se construir qualquer concepção educativa, que se coloque a serviço da emancipação, pois não há como construir um projeto de enfiamento ao capital, no qual os sujeitos são excluídos de suas relações sociais. Desse modo, é preciso se

posicionar, contrariamente, a movimentos/concepções/tendências teóricas que fragmentam a totalidade social em análises, que ao serem “recortadas” da realidade, perdem a centralidade do trabalho, da história e da luta de classes para o desvelamento das contradições que se operam no interior da sociedade capitalista, fazendo com que o movimento histórico se dê em outro sentido (COUTINHO; MUNIZ; NASCIMENTO, 2012).

Na conjuntura de lutas de classes surgem também os embates pautados em divergências no contexto educacional, que revelam os posicionamentos antagônicos de classe, uma vez que trazem diferentes concepções e de projetos de sociedade, de escola e de educação. Dessa maneira trazem para o debate diferentes propostas para a formação de educadores, que originam

projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade (FREITA, 1999, p.18)

Há que se considerar que a educação no Brasil passou a ter maior relevância no âmbito das legislações e das políticas públicas na história recente do país, com o fortalecimento da democracia, a partir da Constituição de 1988, na qual “ a educação se consagra como direito subjetivo inalienável das pessoas e encontra nesse cenário, seu grande suporte e as fortes reivindicações e lutas por uma educação de qualidade para todos que é a expressão da busca por esse direito” (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.23).

Ao proferir as análises sobre as reformas educativas realizada no Brasil e em outros países da América Latina, nas últimas décadas, Freitas (1999) menciona que tem se buscado adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, fazendo com que o Estado, passe a reafirmar a centralidade da formação dos profissionais da educação, para dar cabo ao projeto que o capitalismo tem para a educação e para a sociedade.

Em resposta a essas demandas impostas pelo capital a educação, no Brasil, iniciou-se um processo de ampliação do acesso ao ensino superior, que tem se dado por meio da desvalorização das universidades públicas, da ampliação dos investimentos públicos na educação superior privada, da criação de cursos de formação educadores com baixa qualidade, cursos oferecidos, em IES privadas, que tem se beneficiado dos incentivos por parte do poder público.

[...] a continuidade de uma expansão do acesso sem garantias de qualidade, que, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior de qualidade a que são submetidos

os setores mais pobres da população (MACEBO; MAÚES; CHAVES, 2006, p. 49).

Essas reformas educacionais iniciadas no Brasil e na América Latina, em décadas anteriores, ainda estão em curso, e nestes últimos anos têm se acentuado, delineando os contornos das políticas públicas de Estado, se materializando no chão das escolas, das universidades e em outros espaços formativos, tendo como um dos seus motes de discussão, a formação inicial e continuada de educadores. Essa expansão da formação de professores impulsionada pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e, mais recentemente, pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que vem ocorrendo nas instituições privadas. Outro fato a destacar foi aumento da Educação a Distância (EAD) em instituições públicas e privadas. No caso das universidades públicas, o impulso foi dado pela criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, visando à formação inicial e continuada de docentes. Entretanto, essa expansão não significou a materialização de uma formação com qualidade.

Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos polos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas (FREITAS, 2007, p.1206).

Entende-se que o aumento do acesso à formação inicial e continuada não é suficiente para melhorar a qualidade da Educação. “Pesquisa feita com os próprios licenciados demonstra que, em geral, os cursos nas instituições privadas são baseados, prioritariamente, em apostilas com resumos de livros” (GATTI *apud* ABRUCIO, 2016, p.15), o que revela a precariedade de tais graduações.

Freitas (2007) menciona que não existe uma política de enfrentamento e superação dos problemas oriundos das difíceis condições de trabalho, que são impostas aos trabalhadores da educação, bem como no que diz respeito a condições de infraestrutura, para desenvolver o trabalho docente, aos salários, aos planos de cargos e carreiras, etc. É preciso construir uma política de valorização do magistério como profissão com. Dessa forma a referida autora menciona que “uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola” (2007, p.205)

As organizações da sociedade civil, especialmente às ligadas à educação popular, incluíram a educação das populações que vivem no campo na pauta dos temas estratégicos para

a redemocratização do país. Esse fato está associado ao processo de resistência à ditadura militar, a ideia era reivindicar e, simultaneamente, construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses (HENRIQUES, 2007).

As discussões sobre Educação do Campo travadas nesses coletivos se inserem nas lutas que vinham sendo realizadas em todo país, com forte expressão em nível dos estados, que tem se ampliado nos Fórum de Educação do Campo “compartilham princípios, valores e concepções político- pedagógicas, e se articulam para reivindicar políticas públicas de educação e desenvolvimento rural com qualidade social para as populações que vivem no meio rural” (HAGE, 2014, p. 134). Desse modo, buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo, principalmente agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores aproximando o processo de mobilização e organização dos movimentos, organizações, instituições, grupos e sujeitos do campo, nos diversos territórios das Amazônias.

A materialização da Política de Formação de Educadores do Campo, não é mais um Programa de Governo é uma conquista que expressava a luta dos coletivos do campo, que por meio da correlação de forças se colocavam na centralidade e não mais às margens das iniciativas governamentais. Puziol (2012, p. 98) assevera que “é necessário que os movimentos sociais estejam atentos ao estreitamento das relações com o Estado, porque não se pode perder de vista que o mesmo legitima as relações de dominação características da sociedade capitalista”. Para garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na execução dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, os mesmos deverão estar vinculados às lutas e com as Escolas do Campo.

Isso significa entender que negociações e conquista de espaços nas diferentes esferas do Estado podem ser um caminho a seguir em determinadas conjunturas, mas definitivamente não substituem, nem devem secundarizar, em nenhum momento, a luta de massas como estratégia insubstituível do confronto principal e de formação dos trabalhadores para a transformação e construção da nova forma social (CALDART, 2012, p.17).

As reformas realizadas no âmbito educacional no Brasil e em outros países da América, tem confirmado o poder que o capitalismo em demonstrado à medida que as orientações dos têm sido levadas a cabo no sentido de diminuir os gastos com a educação; inclusive reduzir o financiamento, da descentralização da educação, via municipalização; privatização, através da constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais; e ainda na

desregulamentação, à medida que o governo federal abre mão do financiamento e gestão "controla o produto", por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados desde o ensino fundamental ao ensino superior. Além disso a política educacional delineada, buscava atender as novas exigências e demandas por qualificação profissional nos cursos de formação de educadores, tendo em vista a inserção do país na nova dinâmica do capitalismo mundial.

Nessa conjuntura, verifica-se a intervenção dos organismos internacionais nas políticas educacionais, no estado brasileiro, a partir da segunda metade do século XX, tem transformado a forma de oferta da educação superior, que tem sido marcada pela sua expansão, por meio de projetos e programas que promovem o autofinanciamento da educação, por meio daqueles que pleiteiam adentrar no ensino superior, ou ainda, através da abertura do espaço público de oferta à educação, ao mercado. Arocena e Sutz (2005) salientam que as universidades se transformaram em 'empresas de educação', que inseridas em um contexto altamente competitivo, enfrentam desafios e as mudanças provocadas em virtude da crescente busca por resultados, por excelência. Este crescimento se vale também de benefícios, como encargos reduzidos, apoio do poder público, aumento de poder, visando esses novos mercados educacionais. Essas configurações têm dado o tom a constante redução dos orçamentos públicos, promovendo a procura de novos modelos de financiamento e gestão das Instituições do Ensino Superior (ARAÚJO. RODRIGUES, 2009).

No América latina, assim como no Brasil buscou-se reduzir significativamente a dependência das universidades do financiamento do governo e pressionou-as a: procurar fontes alternativas de financiamento no mercado, incluindo o custeio por partes dos estudantes; oferecer novos serviços; introduzir sistemas de gestão orientados para os resultados e para a qualidade (BANCO MUNDIAL, 1994). Esse modelo tem tornando as universidades responsáveis pelo seu desempenho, pela fixação de objetivos e indicadores de desempenho e de qualidade dos serviços prestados, na tentativa de introduzir uma lógica de mercado nas universidades.

Nesse sentido, A educação tornou-se um comércio, um negócio e uma mercadoria, onde aquele que detém maiores condições começa a ditar suas regras. Essa é uma das principais consequências da globalização para a educação, que tem sido transformada em objeto de interesse do grande capital, levando à comercialização do setor, com isso abriu-se espaço para a entrada das grandes corporações, neste ramo, com vista apenas em sua expansão lucrativa.

Nesse cenário sob o olhar das demandas do capital classifica-se as instituições universitárias em dois tipos

[...] as do tipo “dinossauro”, que estão mortas ou quase mortas e as do tipo “gazelas” que estão despontando para o futuro. Como os animais, o futuro das instituições de ensino superior dependerá de sua capacidade de adaptação às demandas do novo ambiente. No Brasil há mais dinossauros habitando parque jurássicos do que gazelas habitando savanas africanas (MAYER JR; MURPHY, 2003, p.17)

Adaptar-se ao novo ambiente significa consolidar um projeto de educação que abarca o neopragmatismo, que institui que universidades de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, impondo a elas a exigência de prover respostas rápidas, por meio da reestruturação nas suas formas de organização e reordenamento de suas funções. As novas demandas estão associadas a fatores relacionados à melhoria constante na qualidade de ensino, à escassez de recursos, ao aumento do controle externo, por meio do exame nacional de desempenho estudantil, da introdução de novas tecnologias para a oferta da educação a distância, a formação aligeirada, que tem provocado mudanças no sentido social atribuído às universidades (KANAN, ZANELLI, 2011), que ficam à mercê das mudanças e incertezas que vêm ocorrendo nos campos econômicos, tecnológico, político, cultural, social e educacional.

Dessa maneira, as universidades reconhecidas pela comunidade científica e pela sociedade, nacional e internacionalmente, são aquelas que ocupam os rankings específicos dos cursos e outras formas de medidas, que determinam a suposta qualidade dos processos de avaliação instituídos pelo Ministério da Educação. Assim, a cultura da produtividade que se instala na graduação e na pós-graduação deixa de lado a preocupação com a formação humana.

Saviani (2008) se refere a duas limitações das políticas educacionais que considera que emperram o processo de elevação da educação, desde as suas origens até os dias atuais “[...] à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado”. É o processo histórico que vislumbra esta realidade, mediante a tantas medidas implantadas com objetivo de elevar os índices da educação brasileira, porém sem sucesso. Segundo o referido autor o caminho mais viável, para que o Estado pudesse seguir e assim poder alcançar as metas desejadas seria “equipar adequadamente às escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social” (SAVIANI, 2008, p.14).

É nesse contexto que o capitalismo tem dado o tom das políticas de educação na América Latina e no Brasil, que também se insere o processo de normatização da Política de Educação do Campo, sua vinculação com a luta e as reivindicações por educação realizada pelos movimentos sociais do campo e pelos trabalhadores da educação, mediadas pelas

contradições resultantes das orientações dos Organismos Multilaterais, que engendram esse processo.

Todavia, não é possível limitar a educação a uma mera execução de atos, como se fossem autômatos. Nesse sentido, um longo caminho se anuncia para promover as rupturas necessárias, no sentido de construir uma práxis educativa crítica, possibilitando aos educandos condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo em disputa, como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos antagônicos de sociedade, entre a classe trabalhadora e a capitalista (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014).

“A Educação do Campo inscreve-se no ideário da educação como formação humana, libertadora, comprometida com a transformação social, ou seja, a emancipação dos subalternos, na perspectiva da superação da sociedade de classes” (BEGNAMI; ANTUNES-ROCHA, 2019, p.8). Essa concepção nasceu da luta popular dos movimentos sociais por educação, terra, trabalho, território e educação. Dessa maneira, ela abarca um projeto de educação, de campo e de país, que reflete as disputas em uma arena política permeada por desigualdades sociais que foram construídas no Brasil desde a colonização, e que tem persistido até os dias atuais.

Garcia ao se referir a forma como a educação no campo tem sido tratada, menciona:

no campo, o modelo de educação vigente abarca um contexto de concepções em que se mescla o conservadorismo, o tradicional, o arcaico e o moderno (o fator exclusão/inclusão é o reflexo da omissão das políticas). As escolas do campo vivem essa complexidade amarradas a uma série de dificuldades, destacando-se aqui a condição para o agronegócio vicejar no campo, ou seja, o deslocamento da população do campo para qualquer outro lugar, permanecendo ali somente aqueles “bem-educados”, que podem atender aos interesses do agronegócio. O modelo de educação desse setor está associado diretamente à necessidade de extinção das escolas nos espaços rurais. É evidente esta demanda de exclusão social pelo agronegócio (2009, p.75).

Oliveira e Dalmagro (2014, p. 112) afirmam que o capital também tem interesse em “disputar a concepção que orienta a Educação do Campo dificultando qualquer perspectiva que possa se apresentar como vinculada às lutas pela superação da ordem vigente”. Porém, em todo o país algumas IES construído um intenso esforço em afirmar o campo democrático, como espaço de participação coletiva, que se caracteriza por uma nova dinâmica que se configura pela busca da afirmação da população do campo como sujeitos de direitos a políticas específicas de formação de educadores, mas que ao mesmo tempo, também estão articuladas aos contextos regional e global.

Essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social (MOLINA, 2017, p. 590).

Por esse motivo, conforme afirma Arroyo (2014) faz-se necessário deixar explícito que são os coletivos populares de cada região e dos municípios que direcionam as pedagogias a serem construídas nos espaços educativos, pressionando e dizendo que tipo de pedagogia a ser praticada. A história da educação no Brasil tem confirmado que sempre houve a produção de um conhecimento silenciador de outras formas de educação, que contrariasse o padrão de conhecimento e de racionalidade hegemônico, que inferioriza e desvaloriza as pessoas que não detém esses conhecimentos, por esse motivo foram mantidos na condição de subalternidade, são os analfabetos, os semi alfabetizados, trabalhadores das classes populares, da cidade e do campo, excluídos do acesso, tanto à educação básica, quanto superior.

Nesse sentido é importante considerar o contexto histórico, político e econômico do Brasil, sob a perspectiva da mundialização do capital, as reivindicações por educação realizada pelos movimentos sociais do campo, a normatização da política de Educação do Campo, não estão imunes as orientações dos Organismos Multilaterais. Todavia foi a condição histórica dos sujeitos e a sua capacidade de luta para intervir na realidade, que está sendo edificada em todo o país, que fez do “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária”, Iº ENERA, ocorrido na Universidade de Brasília (UnB), em julho de 1997, um marco que inaugurou um momento histórico, de lançamento do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro<sup>21</sup>, no qual afirmava a educação como um elemento fundamental do processo de transformação social, por isso, a luta por justiça social significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Nesse documento as educadoras/es exigiam também: respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de educação. Além de reivindicar uma escola que se preocupasse com as questões de seu tempo e ajudasse no fortalecimento das suas lutas sociais, bem como na solução dos problemas das comunidades e do país. Dessa maneira, não se trata de qualquer tipo de escola, pois educar pressupõe ensinar a pensar, refletir e compreender a realidade a partir desses sujeitos concretos, de suas lutas, de suas formas de trabalho e da sua

---

<sup>21</sup> Manifesto lançado no 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, Brasília, 1997.

organização coletiva no campo. Portanto, a educação não se limitaria à escola, mas ela se constituiria como um elemento importante na formação de sujeitos críticos capazes de ajudar na transformação da sociedade.

Esse evento apontou para a necessidade de ampliar e discutir com o conjunto das organizações dos trabalhadores do campo, para pressionar o Estado e reivindicar dos governantes que assumissem o “seu dever em relação a políticas públicas que respeitassem o direito dos povos do campo, a uma educação de qualidade no e do campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.42). A partir de então foram promovidas a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CNEBC) e a II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), realizadas, respectivamente, em 1998 e 2004, em Luziânia (GO), bem como seminários, reuniões, encontros e outros eventos, que deram amplitude a um movimento político, de abrangência nacional pela Educação do Campo no Brasil, reforçando e exigindo a inclusão da Educação do Campo no âmbito das políticas públicas<sup>22</sup>.

A expressão Educação do Campo é uma construção processual do “Movimento Por uma Educação do Campo”, sindicatos, universidades, organizações governamentais, não governamentais, entidades religiosas, dentre outros coletivos, vêm construindo críticas nas últimas décadas, em torno da Educação Rural, que

sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Caldart (2012) destaca que a definição de “educação do campo” como uma prática social não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação. Ela tem vínculo com um projeto de desenvolvimento, que tem como referência a agricultura camponesa, a agroecologia e o trabalho coletivo, por isso considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições dessa realidade, como base da construção de um projeto educativo.

Dessa maneira, a formação dos educadores do campo deveria possuir os instrumentos, métodos, técnicas e teorias para conhecer, ler, interpretar e intervir na realidade onde atuam,

---

<sup>22</sup> Nesse contexto, foi criada “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, grupo de trabalho composto por representantes de várias entidades, com a finalidade de: organizar uma coleção de livros, que possibilitassem a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo; acompanhar a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) e estimular à realização de Seminários Estaduais e Regionais articulados aos Seminários Nacionais (ARROYO; FERNANDES, 1999).

tendo em vista dimensões que compõem: a sala de aula; a comunidade escolar; a inserção da escola em território do campo; assim como contradições e disputas presentes no contexto local, regionais e nacional, oriundas da lógica de acumulação do capital no campo (MOLINA; HAGE, 2015).

Para edificar a educação a partir dessa concepção, foi necessário adentrar na arena de disputa pela efetivação de políticas públicas no âmbito do Estado brasileiro, como conquista inicial, no aspecto legal, destaca-se a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- DOEBEC” (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) (BRASIL, 2002) e as “Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo” (Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008). No parecer da Resolução nº 1/2002, a educação do campo

[...] tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002, p.7-8).

Pela primeira vez, um marco regulatório da educação reconhece a diversidade de sujeitos e de espaços do campo. De acordo com Arroyo (2012), a consciência dessa diversidade, do direito à terra-território, tem conferido uma rica complexidade às lutas que têm sido erguidas por projetos de campo, de educação e de formação de educadores.

Além do reconhecimento desses espaços, as DOEBEC instituem que a formação de professores deve observar os princípios e diretrizes que orientam a educação básica no país e no processo de normatização complementar, incluir:

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Verifica-se que essa legislação aponta para a intencionalidade de afirmar a escola e a comunidade como espaços de socialização e produção de saberes e territórios de ensino/aprendizagem, que se constroem envolvendo um processo de participação dos sujeitos, estudantes, seus familiares, a comunidade e suas entidades sociais de classe, organizações

produtivas, culturais, religiosas, etc. Abre-se o espaço escolar para promover uma de suas finalidades “o exercício pleno da cidadania, numa perspectiva de aprofundamento de uma democracia, com participação ativa, engajada para. a além do cidadão inerte” (BEGNANI, ANTUNES-ROCHA, 2019, p.13).

A força do coletivo dos movimentos sociais, Fórum Nacional de Educação do Campo, sindicatos, associações, instituições públicas, assentados, agricultores, docentes e pesquisadores das universidades públicas, pressionaram o Estado a pautar a educação do campo no rol das políticas públicas que se instalaram no “Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), e do MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão(Secadi)<sup>23</sup>” (OLIVEIRA;CAMPOS, 2012, p.241).

Nessa conjuntura, o Ministério da Educação, por meio das reivindicações e pressões dos coletivos do campo, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que instituiu em 2005, um Grupo de Trabalho responsável por elaborar subsídios de uma política de formação de educadores do campo, que posteriormente, construiu as bases que orientaram a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), aprovado em 2006, pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Educação Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Secadi lançou dois editais, em 2008 e 2009, que previa a ampliação das Licenciaturas em Educação do Campo para todas as Instituições de Ensino Superior que desejassem concorrer à oferta dessa graduação. Os projetos das Instituições que quisessem oferecer o curso, deveriam contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (BRASIL, 2008, 2009).

A partir desses editais, 32 novas universidades públicas passaram a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Entretanto, a guerra contra a exclusão social e educacional das populações do campo, ainda estava distante de ser materializada, pois nos editais do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo eram previstas as

---

<sup>23</sup> A Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) é um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC) e foi criada no ano de 2004, durante a gestão do ministro Tarso Genro. A partir de 2011, a Secad passou a chamar-se Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) quando os programas da educação inclusiva foram incorporados; anteriormente não abarcava a inclusão.

turmas únicas, configurando-se um projeto de governo e não uma política pública efetiva de formação de professores. De acordo com Molina e Hage (2015), inúmeros questionamentos foram levantados, pois apenas essas turmas não seriam capazes de atender a demanda pela formação de educadores do campo em todo o país, portanto, ela deveria ter ofertas permanentes.

Foi com a instituição do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que se estabeleceu a Política Nacional de Educação do Campo, sendo “[...] possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro (MUNARIN, 2011, p.56). Essa legislação dá sustentação às lutas iniciadas no campo, mas a sua efetividade só será garantida com a continuidade das reivindicações nos espaços próprios das organizações e movimentos sociais, e principalmente no interior das esferas estatais.

O Artigo 2º, do referido Decreto, define como um de seus princípios o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (III)”. Como parte da política instituída nesse documento, foi realizada a chamada pública do Edital de Seleção de Instituições Federais de Educação Superior, nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, que convoca as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Ele previa o apoio à implantação de 40 cursos regulares, de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrassem ensino, pesquisa e extensão, e promovessem a valorização da educação do campo.

A ênfase dos cursos aprovados nesse edital deveria ser a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e a gestão de processos educativos escolares e comunitários. Assim, visava-se proporcionar uma sólida formação teórica, com o domínio dos conteúdos da área de habilitação articulada aos conhecimentos sobre o funcionamento, a função social da escola e as relações que esta estabelece com as comunidades na quais estão inseridas (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). As ofertas dessas licenciaturas deveriam ser presenciais, ocorrerem em três anos consecutivos, com um quantitativo mínimo de 120 vagas para a criação de novos cursos e 60 vagas para ampliação dos já existentes. O edital previa também a destinação de 15 vagas para professores e 3 para técnicos administrativos para as IFES, que tivessem seus projetos aprovados (BRASIL, 2012).

A formação dos educadores deveria ter matriz curricular organizada a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, conforme o que preconizava os editais. Primavera-

se pela não fragmentação do conhecimento, pois as práticas formativas e estratégias-didático-metodológicas deveriam ser articuladas interdisciplinarmente, associadas às transformações no funcionamento da escola e às demandas das comunidades.

Ao convocar as Universidades para implantarem os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, os editais de 2008, 2009 e 2012, também estabeleciam condições de participação às Instituições Públicas de Ensino Superior proponentes dos projetos. As suas diretrizes gerais, instituíam que os cursos deveriam apresentar organização curricular em etapas equivalentes a semestres regulares, cumpridas em *Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade*. O Tempo Escola se constitui nos períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, o Tempo Comunidade, são os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas. Nessa mesma perspectiva, o artigo 5º, do Decreto Nº 7.352, define que: “§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a Pedagogia da Alternância, [...] por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010).

Conforme enfatizam Molina e Hage (2015, p.141) “a Alternância é compreendida tanto como metodologia, como também como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento, que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses”, que possam considerar, reconhecer e respeitar os tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, e conseqüentemente, os diferentes tipos de organização dos tempos e espaços formativos. “Essas experiências de formação podem representar um processo de democratização das universidades, dos cursos e currículos de formação” (ARROYO, 2010, p. 488).



### **3 CAPITALISMO E TERRITÓRIO DAS AMAZÔNIAS: CONTEXTO DE ONDE SE FALA**

Os escritos que aqui se iniciam apresentam o lugar de onde se fala e emerge o objeto investigado nesta tese. Eles não se detêm a discorrer, especificamente, sobre localização geográfica, física e/ou espacial, aspectos históricos, dados populacionais, dentre outros de natureza descritiva, a respeito dos estados do Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, nos quais estão situadas as Universidades Federais, que estão ofertando os cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O texto discorre sobre as Amazônias, dessa maneira, faz inicialmente, faz uma discussão sobre os povos das Amazônias, falando sobre seus modos de existência, de sua subsistência, de sua agricultura familiar e de suas práticas agroecológicas. Em seguida apresenta os biomas Amazônia e Cerrado, porque não se fala de nenhum tema sem tratar da vida. E a vida na Amazônia, pressupõe compreender que antes de tudo são as pessoas, os seus animais, suas florestas, suas águas, que são essenciais para todo o mundo. Ele prossegue realizando uma análise conjuntural sobre os efeitos que o capitalismo tem provocado no território amazônico. “Não se pode compreender o destino da Amazônia, sobretudo dos amazônidas em situação de subalternização, ignorando essas tensões territoriais que atravessam a região” (PORTO-GONÇALVES, 2018, p.21).

A seção também realiza uma configuração sucinta, evidenciando os projetos em disputa na Amazônia, que colocam em destaque os modos de produção capitalista no âmbito econômico, que mais afetam os territórios amazônicos: o latifúndio, a agropecuária, o agro-hidro-mineral negócio. Entende-se como necessário avançar, ir para além das leituras e interpretações românticas, construída sobre a Amazônia, em um desafio que remete as análises sobre a Amazônia que as reconheça como um espaço plural e contraditório, de uma totalidade, (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014), que se constrói com o avanço do capital sobre o trabalho nos seus territórios. Os escritos não têm a intenção de tratar como cada uma dessas atividades se realiza nos Estados, das Amazônias nortistas, por isso trazem apenas alguns elementos que são necessários para a compreensão da expansão do *agribusiness* na região.

A seção finaliza com uma discussão sobre a atuação da bancada ruralista no Congresso Nacional e do governo de Jair Bolsonaro, no sentido de garantir a expansão dos privilégios do agronegócio.

### 3.1 POVOS DAS AMAZÔNIAS: AGRICULTURA FAMILIAR E AGROECOLOGIA

Os territórios das Amazôniaas nortistas são formados por uma diversidade humana constituída de caboclos, quilombolas, povos indígenas, pescadores, coletores, camponeses, ribeirinhos, extrativistas, assentados, pequenos agricultores, colonos, dentre outros. Esses sujeitos habitam diversos espaços: pequenas comunidades, povoados, áreas de proteção ambiental, unidades de conservação, parques nacionais, reservas extrativistas, aldeias indígenas, pequenas cidades, capitais, etc. Em muitas comunidades rurais se vive da agricultura familiar, do extrativismo do açaí, da coleta de frutos e sementes, da pesca artesanal, do cultivo de hortaliças e frutos e da criação de animais. Assim, elas criam e constroem seu mundo, dando significados e interpretações, conforme as suas necessidades. Dessa forma adquirem responsabilidades, valores e comportamentos, tecendo sua existência, seu trabalho, suas histórias de vida e sua cultura se relacionando com a natureza e com suas atividades diárias em família e com a comunidade.

Com o propósito de desvalorizar a produção material de existência nas Amazôniaas, realizada através das práticas de agricultura familiar e de outras formas tradicionais de manutenção da vida, são construídos discursos ideológicos, de que territórios e seus povos, precisam ser inseridos nos projetos de desenvolvimento pensados e implantados na região. Mediante essa conjectura sustentam-se as ideias da colonialidade, de que a Amazônia é um “vazio demográfico”, ou seja, é terra sem gente, sem uso, sem nada.

A título de exemplo pode ser mencionada a propaganda “Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil” da Rede Globo, vinculada nacionalmente, com o slogan “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”. A campanha cria uma ideia positiva e moderna sobre o latifúndio, sobre a monocultura e sobre o agronegócio, ou seja, sobre a produção de *commodities*. O agronegócio aparece como provedor das “necessidades da vida cotidiana: alimentos, roupa, combustível, o papel, o lápis, as revistas, etc. Há na campanha a combinação de uma imagem de saber e de poder, dando voz ao agronegócio como força absoluta, óbvia e natural na construção da vida cotidiana” COSTA, 2012, p.53). Trata-se de uma investida ideológica com o intuito de construir para a população uma imagem de que esses tipos de atividades promovem o desenvolvimento no país.

Segundo uma das propagandas, o “agronegócio brasileiro emprega 19 milhões de pessoas”, o que representaria “20% do total de empregos no país”. Acontece que quem mais emprega no campo é a agricultura familiar, com 11,5

milhões de trabalhadores. Manipulam-se, portanto, os números para demonstrar que o agronegócio é o grande gerador de empregos<sup>24</sup>.

Dessa maneira, qualquer sujeito, grupos ou coletivos que se opõem ao latifúndio, certamente, são tidos como contrários ao crescimento econômico e ao desenvolvimento do país. Percebe-se que há um revisitar e rejuvenescimento da teoria da Revolução Verde, sob a perspectiva contemporânea. Alves afirma, é: “o latifúndio tradicional e de nova roupagem (agronegócio) que concentra em suas mãos mais da metade das terras rurais do país e conta com uma série de benefícios fiscais do velho Estado, gera menos empregos que a agricultura camponesa”<sup>25</sup>.

Sob esse falso ideário cria-se a visão de que a Amazônia é terra de ninguém. Assim, ela pode ter dono, poder ser agro, ser pop, ser tec, ser tudo e se tornar a “riqueza do Brasil”. Para concretizar tal intento, é preciso ocupar esses vazios, preencher com o pé do boi, com o grão da soja, com a árvore do eucalipto, com a palma (dendê), com turbinas e *quilowatts* das hidroelétricas e com as frotas de *off roads* <sup>26</sup>, da mineração, da agricultura e da produção de celulose, uma vez que, sendo um vazio, também se constitui terra de ninguém, portanto, pode ser ocupada, cercada, desapropriada e usurpada.

A cultura militar apregoa que para garantir a segurança e a defesa da Amazônia, bem como seu desenvolvimento econômico, o processo de povoamento da região é fundamental. A importância estratégica da colonização do “vazio demográfico” amazônico é um dos motivos pelos quais as **forças se opõem à demarcação de reservas indígenas em área contínua [...] e o temor de que a extensão das áreas reservadas emperre o desenvolvimento do agronegócio**. Na visão dos generais, a demarcação em área contínua de reservas, algumas localizadas próximo à faixa de fronteira, sabota a estratégia de povoamento e implica um risco inadmissível: a transformação das terras indígenas, sob estímulo externo, em embriões de Estados autônomos, numa ameaça à integralidade do território nacional (OYAMA, 2019, p.166-167, grifos da autora).

As justificativas de colonizar os vazios demográficos, escondem os reais interesses, de querer, de fato, colonizar a região, voltar ao começo. Porém, essa colonização não vem aos moldes dos tempos antigos, ela traz novos elementos, outros sujeitos e outras intenções, passa-

<sup>24</sup>“Agro é Pop, Agro é Tudo”: os donos do poder e a manipulação da comunicação. Disponível em: <http://conexaoplaneta.com.br/blog/agro-e-pop-agro-e-tudo-os-donos-do-poder-e-a-manipulacao-da-comunicacao/>. Acesso em 07 jan. 2020.

<sup>25</sup> ALVES, Vinicius. Agro é pop’: cultivando desinformação e elogiando a escravidão. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-196/7473-agro-e-pop-cultivando-desinformacao-e-elogiando-a-escravidao>. Acesso em: 10 nov, 2019.

<sup>26</sup> Caminhões *off roads* são veículos resistentes e equipados com motores potentes, utilizados nos setores de mineração, construção, na agricultura e na indústria de madeira e de celulose.

se do colonialismo a colonialidade, que promove a expropriação do território e transforma-o na periferia do capitalismo por meio do agro-hidro-mineral negócios. “É sob essa égide que é construída a multiplicidade das desigualdades na região. Aprender a relação entre a exploração dos recursos naturais e a expansão da fronteira agrícola subsidiada por interesses internacionais (HERRERA; MOREIRA; BEZERRA, 2016, p. 2015)

Ao contrariar essa visão reducionista, reafirma-se que os territórios das Amazôniaas abrigam diferentes povos e se constituem em espaços de encontro entre diversas culturas, que formam e enriquecem a cultura amazônica, que ao mesmo tempo é plural e singular. Não se pode dizer, por exemplo, que o ribeirão é somente ribeirão, pois ele pode viver a beira do rio e produzir sua materialidade de existência a partir do extrativismo.

Portanto, falar das Amazôniaas significa compreender que os seus sujeitos possuem vivências que combinam elementos e características de diferentes modos de existir. “Amazônia possui uma imensa diversidade construída em contextos socioculturais variados, vivenciados pelo povo amazônico em muitas Amazôniaas” (CRISTO, 2005, p.38), o território se constitui a partir de diferentes processos históricos, sociais e culturais, que resistem contra a força do capital, Porto-Gonçalves ao mencionar José Veríssimo, afirmar que “o capitalismo encontrava dificuldades para se firmar na Amazônia, haja vista que sempre é possível ser livre; tamanha é a riqueza que a floresta oferece em cada hectare e na piscosidade (peixes) de seus rios” (2018, p.14).

Essa resistência traz “as marcas desses processos que estão presentes, cristalizadas incorporando o antigo e o atual, explicando não somente a dinamicidade territorial, mas ainda as imensas desigualdades regionais (SILVA, *et al*, 2010), que vão sendo construídas, pela ideologia daqueles que consideram a Amazônia como periferia da periferia<sup>27</sup>. Portanto, problematizar essa condição de subalternidade, requer estabelecer essa relação ao seu processo de “subdesenvolvimento econômico” a partir das questões que lhe colocam como fornecedora de *commodities* vegetais, minerais e hídricos, com o baixo valor agregado a esses produtos no comércio nacional e internacional.

Não se pode negar o legado de fatos sociais históricos que construíram a economia da Amazônia e as contradições vivenciadas nesse espaço, que ao passo que produz riquezas também intensifica a pobreza e a exclusão de muitas pessoas que vivem em comunidades rurais que são afetadas por esses empreendimentos. Nesse sentido, faz-se necessário pensar que resistências poderiam ser construídas para ajudar a pensar outras perspectivas para as

---

<sup>27</sup> O termo periferia da periferia remete a localidades que estão distantes do centro do sistema econômico, caso do Brasil, e, simultaneamente, do centro do capitalismo local, como é o caso do Amapá (CAVLAK, 2012).

populações da Amazônia que não sejam essas impostas pelo capital.

Santos (2010) menciona que alguns espaços fronteiriços da Amazônia foram transformados em Território Federal, na primeira metade do século XX, devido a sua densidade demográfica baixa, seu isolamento geográfico, infraestrutura precarizada e crescimento econômico insipiente. Assim, desenvolveu-se neles políticas de ocupação, defesa e integração por meio do desenvolvimento de “grandes projetos”, marcado por conflitos sociais e impactos ambientais, que desrespeitaram as “diferenças sociais e ecológicas, e tiveram efeitos extremamente perversos, destruindo inclusive, gêneros de vida e saberes locais historicamente construídos” (BECKER, 2006, p.27).

As comunidades tradicionais possuem uma organização econômica e social, que são propositalmente reduzidas, invisibilizadas pelo acúmulo e força do capital e pelos agentes políticos que são subservientes as elites do agro e as grandes corporações transnacionais. São esses e muitos outros aspectos, que de maneira muito particular, contribuem para que homens, mulheres e crianças amazônicas construam suas paisagens e seus sonhos em meio às contradições, que ocorrem desde o início de seu processo de ocupação territorial, fortemente marcado pelo desenvolvimento baseado no modelo fordista, desenvolvimentista, autoritário e que ainda preexiste, em um processo que “não é linear, mas se move a partir das contradições existentes na realidade. Enfim, é necessário relacionar estas múltiplas determinações, para se ter um concreto pensado, uma totalidade” (CORVER, 2010, p.162).

Portanto, cabe aqui a reflexão: Afinal, de que Brasil e/ou Amazônia (s) está se falando? Do Brasil e da Amazônia, tech, agro e pop? O agronegócio realmente é “tech”, com tecnologia de ponta empregada em diversos elos da cadeia produtiva. É notório que o campo se modernizou, no que diz respeito ao uso de máquinas, insumos agrícolas, irrigação, assistência técnica etc. Porém, essa modernização visa atender os latifúndios e as monoculturas para exportação, dos grandes empresários, as multinacionais e as grandes corporações que invadiram os territórios “vazios” das Amazônias.

Então, de que Amazônia ou Amazônias se fala, desde o início deste trabalho? Certamente não é sobre aquela visão simplória que descreve a Amazônia e seus domínios, como sendo essencialmente, naturais, reserva ecológica, futuro do mundo, natureza exuberante, etc. que vai sendo constituída historicamente, a partir de um olhar colonizador. Cristo (2007) ao se referir a Admas *et al* (2006) diz que durante o processo de dissolução das sociedades indígenas e o surgimento das cablocas, a natureza foi o único fator que se manteve constante. Apesar de haver fortes evidências da existência de sociedades complexas, no período colonial, a condição atual dos sujeitos e grupos que vivem nas Amazônias sempre foi visto como limitado por fatores

naturais e não por fatores históricos, desconsiderando-se sua condição histórica, assim como suas especificidades culturais, econômicas e sociais, ignorando também a sua heterogeneidade tanto humana, quanto territorial.

São esses ditos “cablocos” que disputam espaço com o poder hegemônico do grande capital, representado na Amazônia pelos latifundiários, fazendeiros, grileiros, pecuaristas, mineradores, os grupos empresariais e as corporações nacionais e internacionais, que comandam o agro-hidro-mineral negócios através do latifúndio, da pecuária extensiva, da monocultura de soja, de pinus de eucalipto, de culturas de produção de biodiesel, que se reveste do slogan da sustentabilidade.

A agricultura moderna, cientificada e mundializada, tal como assistimos se desenvolver em países como o Brasil, constitui um exemplo dessa tendência e um dado essencial ao entendimento do que no país constituem a compartimentação e fragmentação atuais do território (SANTOS, 2000, p. 79-80)

Justamente para ajudar a provocar as rupturas e a desvalorização dos territórios os amazônidas recebem o título de atrasados, povo com cultura inferior, pobre, preguiçoso, “cabloco”, que está nessa condição de subalternidade em relação a outras culturas, motivos pelos quais se utiliza da prerrogativa de se dizer ele precisa ser “socorrido” pela modernidade dos “grandes” projetos. Afinal, ainda persiste a ideia de que morar no espaço não urbano sempre foi considerado sem a necessidade de se promover grandes investimentos, pois para trabalhar a terra, cuidar de animais, pescar, tirar os produtos da floresta, não exige conhecimentos. Portanto, a educação a ser dada para as populações rurais não se exige muita preparação, nem muitos recursos, nem muita qualidade e atenção. (CRISTO, 2007).

Pinto (2012) chama a atenção para o fato de que, a Amazônia não se tornou uma região atrasada e subdesenvolvida em razão de nenhum tipo de fatalidade. Esse atraso, segundo ele se constitui como o subdesenvolvimento dentro do subdesenvolvimento, portanto é algo que tem sido produzido por forças e razões de possível identificação ao longo da história passada e presente. Reafirma-se, portanto, essa condição desse suposto “atraso”, como um investimento sistemático e permanente da manutenção e crescimento das desigualdades, que são construídas nos territórios amazônicos. Nesse contexto,

verifica-se que as fortes contradições decorrentes da expansão das relações capitalistas na agricultura acirram o contraponto entre lógicas ou modos de produção agrícola. Trata-se da polarização entre a agricultura voltada para a produção de alimentos (lógica do trabalho para reprodução da vida) – identificada como agricultura camponesa, dada sua forte ligação com o modo camponês de fazer agricultura –, e a agricultura voltada para o negócio,

sobretudo para produção de *commodities* (lógica do trabalho para reprodução do capital) – chamada de agricultura capitalista ou de agronegócio (MOLINA; FREITAS, 2011. p.18-19).

Os pequenos e médio produtores, responsáveis pela agricultura familiar, que produzem grande parte dos alimentos que atendem o mercado interno, permanecem trabalhando a terra utilizando poucos equipamentos oriundos de tecnologia avançada, prevalece o uso da enxada, animais, arado, foices, terçados, dentre outros. Aqueles que não segue os padrões da tecnologia no campo e do agronegócio estão alheios a modernidade, são atrasados, subalternizados, excluídos, luditas<sup>28</sup>.

Não se trata de descartar a ciência e a tecnologia, mas da necessidade de um diálogo de saberes que reconheça nos povos do campo e da floresta sujeitos privilegiados da agroecologia, um diálogo não exclusivamente técnico, nem com finalidade econômica e ecológica apenas, mas também de ordem ética e cultural, e que se materialize, inclusive, em ações sociais coletivas. Esse diálogo traz profundas implicações (GUHU; TONAR, 2012, p.63).

Portanto, faz-se necessário desvelar que interesses excluem os saberes que os sujeitos das Amazônias possuem sobre seus territórios, convém problematizar também o que está omissos nesse “tudo”, que cabe na propaganda, de que o agro é a riqueza do Brasil, mas que nessa riqueza não cabe as populações tradicionais e suas formas de vida.

Nessa conjuntura de exclusão vão sendo produzidos consensos e aceitação, de que explorar os recursos naturais da Amazônia contribui para alavancar o desenvolvimento, que vai produzir riquezas para o país. Portanto, coloca-se a região no mercado mundial, constrói-se discurso de que a disponibilidade de terras vazias, degradadas e inexploradas pode se tornar território produtivo. Dessa forma, constrói-se a ideia de conciliar a harmonia entre exploração capitalista e preservação do meio ambiente, como se fosse possível, progresso e crescimento econômico a partir do desenvolvimento insustentável da natureza e da subalternidade dos povos amazônicos.

Dessa maneira sucumbem os territórios das Amazônias, calam as vozes daqueles que ousam fazer ecoar os gritos da resistência, os silenciamentos são marcados pela violência, que mancha o solo desta terra com a morte de trabalhadores rurais em massacres, em confrontos

---

<sup>28</sup> O termo ludita (do inglês luddite) identifica toda pessoa que se opõe à industrialização intensa ou a novas tecnologias, geralmente vinculadas ao movimento operário anarcoprimitivista. Apesar de não carregar um conteúdo ideológico, os luditas foram importantes por levar a um questionamento do molde de desenvolvimento do capitalismo e pela consequente utilização de tantas máquinas e o seu efetivo benefício à coletividade. SANTIAGO, Emerson. Ludismo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/ludismo/>. Acesso. 18 dez. 2019.

ocasionados pela grilagem de terra, em conflitos com madeireiros, latifundiários, fazendeiros, pecuaristas, sojeiros, garimpeiros e as grandes corporações que detém o poder nos territórios amazônicos, que se acirram com a expansão do capitalismo na Amazônia, provocado por todos os tipos de negócios sobre a égide do agro, do tec, do pop.

Na contramão desses projetos de modernidade proposta pelo capital a

A agricultura camponesa é a “proposta contraponto” ao agronegócio. Não se quer ser nem “pop”, nem “tec”, muito menos “tudo”. É sim, raiz, simplicidade, autenticidade, diversa e original. É popular, do povo. É ponta de tecnologia quando se trata de alimento saudável produzido em harmonia com o ambiente. É referência quando se trata de produzir equilíbrio social e postos de trabalho. É crítica em relação à matriz moderna de pensamento, produção e exploração dos recursos naturais. É crítica em relação à tecnologia que envenena, mata e desemprega. Nem é nem quer ser “tudo”, não se propõe ser totalitária<sup>29</sup>.

Ela se contrapõe a “visão triunfalista de um agronegócio moderno, eficiente, produtor de riqueza, agregador de valor e integrado ao mercado mundial” (COSTA, 2012, p.52), que difunde o “ideário” de sociedade moderna no qual não cabem outras práticas econômicas, oriundas do extrativismo, da agricultura familiar que são taxadas de atrasadas, ineficientes e improdutivas (COSTA, 2012, p.52), portanto, inconvenientes e ao desenvolvimento do *agribissnes*.

Nesse novo momento da economia capitalista na Amazônia verifica-se a “queda/estagnação na produção de arroz, feijão e mandioca, que contrasta com o crescimento da produção de soja, milho e algodão” (HOMMA, 2019, p.21). Ser moderno, atualmente, é ser agro, ser tech e ser tudo, conforme menciona Santos (2000, p.79-80)

Os territórios tendem a uma compartimentação generalizada, onde se associam e se chocam o movimento geral da sociedade planetária e o movimento particular de cada fração, regional ou local, da sociedade nacional. Esses movimentos são paralelos a um processo de fragmentação que rouba às coletividades o comando de seu destino, enquanto os novos atores também não dispõem de instrumentos de regulação que interessem à sociedade em seu conjunto.

Portanto a Amazônia é o retrato da expansão de capitais, tendo como objetivo maior a formação da concentração individual, por meio dos recursos naturais, tanto florestais, quanto minerais, bem como de produtos oriundos dos projetos agropecuários.

---

<sup>29</sup> Nem pop, nem tec: agro é crise. Disponível em: <https://mpabrazil.org.br/artigos/nem-pop-nem-tec-agro-e-crise/>. Acesso em 07 jan.2020.

Contudo, faz-se necessário admitir, que nas últimas décadas algumas mudanças significativas estão acontecendo nos sistemas de produção agrícola em todo o mundo. Elas vão na contramão do projeto de expansão do capital, pelo/para o *agribusiness*, pois uma parcela significativa da população, passou a compreender que o modelo de desenvolvimento, até então adotado, apresenta-se como insustentável, não diminui a pobreza e não fornece alimentos para todos.

Ao contrário, do desenvolvimento e do progresso anunciado, esse projeto tem como base o elevado consumo mundial de bens e serviços associado a um cenário de concentração de renda, cada vez mais grave, impulsionaram mudanças nos sistemas de produção adotados nas áreas agrícolas e no agravamento de problemas sociais, proporcionando também elevados impactos negativos ao meio ambiente.

Paralelamente, observou-se ainda que ele tem intensificado o processo de contaminação de pessoas no campo e nas cidades, ocasionado pela utilização inadequada de produtos químicos (agrotóxicos e fertilizantes químicos), ingestão de água e de alimentos contaminados, oriundos dos resíduos que as culturas que o agronegócio produz.

Na segunda metade do século XX se observou uma concreta percepção da sociedade mundial, sobre a necessidade de um modelo de desenvolvimento sustentável, que preserve os recursos naturais para as futuras gerações, associado a um modelo econômico que evite a concentração de renda e promova a eliminação da pobreza e da fome.

Mediante essa conjuntura, passou-se a dar maior importância para a produção de alimentos, por meio da agricultura sustentável, ou seja, da agroecologia, dando início a um movimento social organizado que utilizam um conjunto de práticas de agricultura alternativa, que agregam princípios da ecologia, visando a construção de agroecossistemas sustentáveis, relacionados a fatores sociais e econômicos que promovam a sustentabilidade (ALTIERI, 2002).

Como ciência, a agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola (PERIOTO; TONA, GUHUR, 2012, p. 62)

Projetar um país em que a agricultura camponesa seja incluída como prioridade no sistema de produção de alimentos exige um novo paradigma, no qual haja soberania alimentar

e energética, com produção de alimentos saudáveis e variados, a partir de diferentes sistemas produtivos, nos quais a produção de energia esteja a serviços das demandas coletivas, com vista a atender as necessidades regionais e nacional. Além disso, os sistemas produtivos devem ter como referência e base os princípios da agroecologia, retirando a dependência dos produtos químicos, de maneira que a biodiversidade deverá ser a maior aliada nesse processo.

Nessa conjuntura respeitar aos valores, costumes, formas de vida e sistemas culturais locais, e suas expressões nas formas de trabalho, produção e modos de existir é condição *sine qua non*, para construir a autonomia dos territórios amazônicos, de maneira que se garanta a formação política, técnica e administrativa, no que tange a transformação dos processos de produção, com vistas a atender os interesses das suas populações e de seus territórios.

Na Amazônia o seu maior potencial são as pessoas que vivem nos seus territórios é a sua biodiversidade, por isso defende-se “um projeto de Terceira Via Amazônica [...] que busca revelar o potencial da floresta por meio de uma bioeconomia baseada na riquíssima biodiversidade amazônica”<sup>30</sup>. Além disso, é extremamente necessário construir um paradigma de desenvolvimento que promova a diversificação da economia, a valorização da sociodiversidade, a promoção da melhoria da qualidade de vida das comunidades amazônicas, via a democratização dos recursos naturais e de toda a riqueza deles provenientes. Assim como do acesso à tecnologia e a investimentos oriundos das políticas públicas, para garantir infraestrutura, acesso ao crédito e financiamento a agricultura sustentável, com o uso de práticas agroecológicas e agroextrativistas.

A título de exemplo pode ser destacado o potencial do extrativismo do açaí, este produto rende um valor superior a “1 bilhão de dólares para a economia da região por ano. Mais de 250 mil toneladas de polpa de açaí são produzidas anualmente, beneficiando cerca de 300 mil pessoas, principalmente no estado do Pará” (NOBRE, 2018, sem paginação). É necessário considerar, também, que a industrialização da polpa do açaí não atingiu a sua plena expansão, assim sendo, esse produto guarda um grande potencial de comercialização em nível nacional e internacional.

Há de se ressaltar que ainda podem ser desenvolvidos sistemas agroflorestais, valorizando a biodiversidade e a floresta em pé, com a reestruturação de áreas desmatadas e o

---

<sup>30</sup> NOBRE, Carlos. Amazônia 4.0. A criação de ecossistemas de inovação e o enraizamento de uma nova bioeconomia. Entrevista a Amazônia Socioambiental, 2018. Disponível em: [mazoniasocioambiental.org/pt-br/radar/amazonia-4-0-a-criacao-de-ecossistemas-de-inovacao-e-o-enraizamento-de-uma-nova-bioeconomia-entrevista-especial-com-carlos-nobre/](http://mazoniasocioambiental.org/pt-br/radar/amazonia-4-0-a-criacao-de-ecossistemas-de-inovacao-e-o-enraizamento-de-uma-nova-bioeconomia-entrevista-especial-com-carlos-nobre/). Acesso 10 jan. 2020.

cultivo de espécies de valor comercial, associado ao desenvolvimento de indústrias locais, que possam agregar valor aos produtos da Amazônia.

No cenário mundial a aquicultura tem se destacado como uma atividade competitiva e sustentável na produção de alimentos saudáveis, apresentando contribuição relevante para geração de emprego e renda, bem como redução da pobreza e da fome, em várias partes do mundo (SIQUEIRA, 2017). No Brasil essa atividade vem crescendo rapidamente, gerando emprego e renda nas diferentes regiões do país.

A aquicultura é a reprodução e o crescimento de organismos aquáticos, como plantas e animais (peixes, moluscos, crustáceos, anfíbios e répteis) em ambiente aquático controlado ou semicontrolado, tal como, por exemplo, em fazendas, para criação de peixes em lagos e/ou tanques; em rios; ou no mar (SIQUEIRA, 2017, p.54).

A integração de sistemas aquícolas com outros sistemas de produção, tem sido praticada em vários países pelo mundo, portanto, considera-se que o potencial hídrico na Amazônia também poderia lhe projetar no cenário nacional e internacional a partir do desenvolvimento da aquicultura, à medida que essa atividade poderia contar com a forte presença de piscicultores e pescadores artesanais de diversas espécies de peixes e de camarão.

Mediante essa conjuntura compreende-se a necessidade de se fazer uma opção e ter um posicionamento pela conservação ambiental, pois a Amazônia possui um grande número de ecossistemas, assim como a possibilidade de desenvolver várias práticas de produção sustentável. Além disso, poderiam ser inseridos nessas atividades os pescadores, coletores, extrativista, agricultores familiares, assim como outros grupos de populações tradicionais. Dessa maneira entende-se que a geração, sistematização e troca de conhecimentos no campo da agroecologia torna-se importante para gerar referenciais ao desenvolvimento dos territórios amazônicos, pois a agricultura orgânica é muito viável para sistemas de produção familiar.

Nesse processo também é imprescindível investir na tecnologia para desenvolvimento sustentável nas Amazônias, assim as Universidades da região têm um papel estratégico, com vistas a construir a autonomia científica, tecnológica e na produção, que venham agregar maior qualidade sobre as sementes, sobre materiais genéticos, sobre as plantas, sobre os animais, bem como qualquer conhecimento que possa ajudar a produzir de maneira sustentável.

Todavia a crítica realizada por Homma tem pertinência, ele menciona:

A transformação da biodiversidade em riqueza vai depender de pesquisadores que se dediquem dez, vinte ou trinta anos ao pau-rosa, tucumãzeiro, uxizeiro, puxurizeiro, piquiazeiro, às plantas medicinais, aromáticas, inseticidas, etc., procurando vencer as limitações existentes. *Os pesquisadores antigos estavam*

*muito mais sintonizados com esse perfil do que os da atualidade, mais preocupados com a publicação de trabalhos científicos, induzidos pelo atual sistema de avaliação do Qualis, que tem prejudicado seriamente a busca de resultados concretos para os produtores e iludido os jovens pesquisadores (2019, p. 25, grifos meus).*

É notório que devido aos conflitos de interesses, econômicos, sobretudo, pelos oriundos da ciência e tecnologia produzida pelas universidades públicas, contribui para que se acirrem as disputas entre os interesses das comunidades tradicionais e capitalistas, à medida que o Estado se coloca em favor do capital, com a criação da Lei de Inovação Tecnológica (lei nº 10.973/2004), os conhecimentos oriundos das pesquisas nas universidades passam a ser destinados ao produtivismo, promove-se o incentivo à inovação, à pesquisa científica e tecnológica, para atender ao capital, por meio de acordos de cooperação envolvendo empresas nacionais, universidades e centros públicos de pesquisa, autorizados por contratos e convênios, passaram a

compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com microempresas e empresas de pequeno porte, em atividades voltadas à inovação tecnológica, e permitir a utilização de seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências por empresas nacionais e organizações de direito privado sem fins lucrativos, voltadas para atividades de pesquisa (LEHER; MOTTA, 2012, p.583).

Além disso, em função do pouco incentivo que os professores-pesquisadores tem para realizar suas pesquisas, muitas vezes, se veem obrigados a colocar os seus conhecimentos assim como suas pesquisas e de seus alunos a serviço das empresas que financiam as suas pesquisas. Nesse sentido, Leher e Motta (2012) problematizam essa questão e afirmam que o conhecimento produzido nas universidades, em termo de ciência e tecnologia, não é propriedade intelectual de quem produz, nem tão pouco estará em benefício da população. São as corporações que definem e demandam o que será pesquisado e quais as prioridades do fazer acadêmico. Como exemplo podem ser mencionadas as pesquisas para a produção de alimentos transgênicos, em detrimento a produção de conhecimentos que contribuam com a soberania alimentar da população. Dessa maneira o espaço acadêmico torna-se lugar privilegiado a serviço do capitalismo, que passa a assumir, a soberania e um lugar de prestígio, de poder e de hierarquia nas universidades públicas.

Pensar um projeto de sociedade, que tenham como referência os povos das Amazônias pressupõem compreender as formas vida que nelas existentes, sua diversidade humana é seu maior patrimônio, suas pedagogias, suas matrizes de formação humana, por isso a maior luta é

pela vida, considerando suas matrizes de humanização: águas, terra, território, trabalho, tradições, culturas, valores, soberania e resistências.

Um projeto das Amazônias exige analisar o papel destrutivo que o capitalismo do agro-hidro-minérios negócios tem provocado sobre as matrizes históricas de formação humana, ao tentar destruir essa diversidade humana, que se constrói a por meio da deshumanização, da subalternização, da destruição de gêneros de vida, da pobreza e de outras diversas formas que o capitalismo cria e mantém nos territórios das Amazônias, conforme será discutido a seguir.

### 3. 2 MOSAICO DE BIOMAS: AMAZÔNIA E CERRADO

Quando se fala da Amazônia, todas as questões parecem se tornar megalômanas. Enquanto um ecossistema de floresta tropical úmida, chegasse a uma área equivalente a 8 milhões de km<sup>2</sup> (o Brasil tem aproximadamente 8,5 milhões de km<sup>2</sup>), cobrindo oito países soberanos e um espaço ainda sob domínio colonial em pleno século XXI, a Guiana Francesa. Os países soberanos são o Suriname, a Guiana, a Bolívia, o Equador, a Colômbia, a Venezuela, o Peru e o Brasil. No Brasil, a Amazônia abarca cerca de 5 milhões de km<sup>2</sup>, o que equivale a aproximadamente 54% do território brasileiro. Um olhar de fora da região, sobretudo dos que têm o poder de dizer o que é o Brasil, quase sempre de São Paulo e do Rio de Janeiro, se esquece de que mais da metade do Brasil é Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2008, p.20).

A Amazônia possui a maior floresta tropical do mundo, que ocupa uma região de aproximadamente 6,7 milhões de km<sup>2</sup>. Mais da metade (60%) da Floresta Amazônica, o que abrange uma área de 4,1 milhões de km<sup>2</sup>, se encontra em território brasileiro. O bioma Amazônia ocupa 49% do território nacional, com um habitat constituído de floresta tropical úmida, dominante na região, além de outros tipos, tais como: savanas, florestas de montanha, de bambus e de palmeiras, de várzea e pântanos. Essa imensa variedade de habitat se traduz em uma enorme diversidade de flora e fauna encontrada na Amazônia<sup>31</sup>.

Essa grandiosidade exige que a análise do território supere a perspectiva que apresenta a Amazônia como santuário natural, reserva de recursos naturais inesgotáveis e/ou vazio demográfico que parte de uma elite nacional, que vem sustentada pela visão de integração subordinada ou de servidão voluntária, que é mantida e reafirmada em um momento em que o capitalismo “volta a lançar mão de uma das suas principais estratégias de superação de suas crises – a sua expansão espacial –, a Amazônia ganha particular relevância por suas implicações

---

<sup>31</sup>Programa Áreas Protegidas da Amazônia-Arpa (2010, p.3).

geográficas e não só para seus povos, como também para todo o planeta e a humanidade” (PORTO-GONÇALVES, 2018,14).

Nas Amazônias Nortistas localizam-se os biomas Amazônia e Cerrado. Coutinho define bioma como as interações que ocorrem em uma área do espaço geográfico caracterizada pela “uniformidade de um macroclima definido, de uma determinada fitofisionomia ou formação vegetal, de uma fauna e outros organismos vivos associados, e de outras condições ambientais, como a altitude, o solo, alagamentos, o fogo, a salinidade, entre outros” (COUTINHO, 2006, p.18).

De acordo com Instituto Brasileiro de Florestas<sup>32</sup> o bioma Amazônia abrange 40% do Brasil, é o maior do país, fazem parte dele as unidades federativas do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia e Roraima e algumas partes do Tocantins, Maranhão e Mato Grosso. A maior biodiversidade mundial fica nas florestas da Amazônia, que acolhe milhares de espécies de micro-organismos, animais e vegetais. Existe, uma estimativa, “há na região Amazônica um total de 45.526 espécies, das quais 40.000 são plantas e 5.526 são animais – 427 mamíferos, 378 répteis, 427 anfíbios, 1.294 aves e 3.000 peixes<sup>33</sup>”.

Entretanto, ainda existem muitos outros que são desconhecidos. De acordo com o Programa Áreas Protegidas da Amazônia-Arpa- (2010, p.25)

somente na última década, foram descritas mais de 1.200 espécies de anfíbios, aves, plantas, mamíferos e répteis. É muito provável que várias outras espécies sejam descritas à medida que novas áreas sejam inventariadas e mais pesquisadores examinem o material biológico da Amazônia.

Uma ameaça evidente para que as espécies não cheguem a serem descobertas é o risco de savanização do bioma Amazônia, que devido à perda de cobertura vegetal em função das altas taxas de desmatamento, provocam a perda de espécies devido a extinção ou migração para outros biomas, assim como a destruição de funções nos ecossistemas na transição das florestas, para as savanas (MARENGO *et al* 2018).

O bioma Amazônia possui mamíferos que vivem nas copas das árvores, como os primatas, e também os que são terrestres: onça, veados, esquilos, dentre outros. Nos rios são encontrados o peixe boi e o boto, mamíferos aquáticos. Há uma variedade de aves que imprimem um grande colorido à floresta, com mais de mil espécies catalogadas. Nas águas amazônicas estão 85% das espécies de peixes de toda a América do Sul<sup>34</sup>. Os anfíbios são

<sup>32</sup>Bioma Amazônico. Disponível em: <https://www.ibflorestas.org.br/bioma-amazonico>. Acesso 20 dez.2019.

<sup>33</sup>Programa Áreas Protegidas da Amazônia-Arpa- (2010, p.13).

<sup>34</sup> Bioma Amazônico. Disponível em: <https://www.ibflorestas.org.br/bioma-amazonico>. Acesso 20 dez.2019.

representados pelas pererecas, salamandras, rãs e sapos. Os jacarés, cobras, tartarugas, lagartos, etc, constituem grande quantidade de répteis existentes na região. Ainda ganham destaque a imensa variedade de insetos, formigas, vespas, besouros, lesmas, etc. “Alguns grupos de animais são mais diversos na Amazônia do que em qualquer outro local do mundo. É o caso de primatas, borboletas, aves e peixes de água doce<sup>35</sup>”.

A Amazônia também exerce sua majestade quando se trata de água, detém a mais expressiva reserva de água doce de superfície, que o mundo possui disponível, com a maior bacia hidrográfica do planeta. O Amazonas é o maior e mais largo rio do mundo, possui mais de mil afluentes. Os rios são multicores formados por: águas barrentas, águas claras e águas pretas, suas cores são influenciadas pelos sedimentos, nutrientes, areia e o húmus, que são encontrados nos solos amazônicos. “O valor das águas está na sua contribuição para manutenção na vida de diversas espécies vegetais, animais, humanas e pela produção de um solo fértil, rico em nutrientes como os encontrados nos agroecossistemas de várzeas” (SILVA, NODA, 2016, p.378)

Suas florestas são constituídas de matas de terra firme, que ficam em locais mais altos e não são inundadas. Nelas encontram-se espécies de grande porte, como a castanheira, samaumeira, cedro, ipê, angelim, etc. Nas matas de várzea as inundações ocorrem em determinados meses do ano, principalmente, nos períodos das grandes chuvas de inverno. Já as matas de igapó, ficam nas partes mais baixas, inundadas quase o ano inteiro, nelas são comuns encontrar a vitória-régia, os arbustos, os musgos e os cipós.

O Cerrado é o segundo maior bioma da América do Sul, abrange um espaço de 2.036.448 km<sup>2</sup>, cerca de 22% do território nacional, fica situado, principalmente, no Planalto Central do Brasil, compreende os Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais, Piauí, Distrito Federal, Tocantins e parte dos Estados da Bahia, Ceará, Maranhão, São Paulo, Paraná e Rondônia. Ele ocorre também em outras áreas nos Estados de Roraima, Pará, Amapá e Amazonas<sup>36</sup>.

Esse bioma é reconhecido como a savana mais rica do mundo em biodiversidade com a presença de diversos ecossistemas, responsável por 5% da biodiversidade do planeta. Entretanto, “elevadas taxas de substituição da vegetação nativa e outras formas de conversão do uso da terra tornaram o bioma extremamente vulnerável [...]. Para este bioma, foi registrado, em 2017, um aumento no desmatamento a taxas superiores às da Amazônia” (MARENGO, *et*

---

<sup>35</sup> Programa Áreas Protegidas da Amazônia-Arpa (2010, p.3).

<sup>36</sup> O Bioma Cerrado. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/biomas/cerrado>. Acesso em 07 jan 2020.

al 2018, p.9). No caso das queimadas, muitas são provocadas pela ação humana, ocasionando danos irreparáveis, pois não permite a recuperação da vegetação.

O Cerrado é um dos biomas brasileiros mais ameaçados em termos de perda de cobertura vegetal remanescente. Nele, o desmatamento, as queimadas e os incêndios florestais ocasionam a alteração da paisagem, a fragmentação dos habitats, a extinção de espécies, a invasão de espécies exóticas, a erosão dos solos, a poluição dos aquíferos, o assoreamento dos rios e o desequilíbrio no ciclo de carbono, dentre outros prejuízos (CARVALHO, 2017, sem paginação)

De acordo com estudos de Marengo *et al* (2018) restam apenas cerca de 54% de vegetação nativa desse bioma, que podem ocasionar a perda de cobertura vegetal, com grande taxa de conversão da vegetação nativa em sistemas agrícolas.

Portanto, é extremamente necessário proteger esses espaços, uma vez que eles guardam uma imensa diversidade de vidas, nas florestas de terra-firme, de várzeas e de igapó, nas savanas, nos campos e em outros diversos tipos de espaços. Conforme menciona Coutinho (2006) ao contrário do senso comum, os biomas não são constituídos por um único tipo de floresta. Dessa maneira, o domínio amazônico não é, portanto, um bioma único. O referido autor ainda menciona que o cerrado, por sua vez “é, também, um mosaico de diferentes biomas, uns mais extensos, outros menos (2006, p.19)”. Portanto, são um mosaico de vida.

Dessa maneira, as análises sobre esses espaços não devem tratar “apenas em sua condição de bioma, mas também de território, o que permite incorporar aspectos de sua apropriação e significado por/para diferentes grupos sociais” (SOUZA; BARROS, 2019, p. 128). Eles desafiam as fronteiras do conhecimento sobre a Amazônia, o que exige considerar a sua complexidade, peculiaridade e especificidade, situando-o muito além de sua biodiversidade. Não se pode deixar de considerar o papel que ela assume como periferia do capital, que está a serviço da produção de *commodities*, este termo se refere a “todos os produtos primários de exportação, ou seja, minérios, soja, milho, arroz, carne, cana-de-açúcar, petróleo, algodão, café, todos eles não processados pela indústria”<sup>37</sup>.

Apesar de entender que todos estes produtos não são produzidos na região entende-se que as discussões que envolvem as Amazônias nortistas precisam ser pautadas também a partir das relações econômicas que tem dado o tom às disputas engendradas na região, a partir do papel que elas têm assumido no modo de produção capitalista, na atualidade, no qual tem

---

<sup>37</sup> ALVES, Vinícius. Agro é pop’: cultivando desinformação e elogiando a escravidão. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-196/7473-agro-e-pop-cultivando-desinformacao-e-elogiando-a-escravidao>. Acesso em: 10 nov, 2019.

transformado em *commodities*, a vida, as florestas, os cerrados e os rios da Amazônia e toda essa biodiversidade, que está presente nos seus territórios.

### 3.3 AMAZÔNIAS: AGRO-HIDRO-MINERAL NEGÓCIOS

O avanço do capitalismo nas Amazôniaas tem se intensificado através do *agribusiness*, “do ponto de vista econômico, refere-se a um conjunto de negócios relacionados à agricultura e pecuária, conhecido por agronegócio. O desenvolvimento econômico quando promovido, nesse sentido, pode ocasionar avanço para regiões com vocação de produção de *commodities*”<sup>38</sup>. Assim, esse tipo de atividade ganhou força política e econômica, impondo transformações nos territórios e na economia, fazendo emergir nas Amazôniaas nortistas novas territorialidades, a partir do mercado do capital globalizado, que tem se instalado nos espaços rurais, por meio do agronegócio “um novo tipo de latifúndio ainda mais amplo. Agora não só concentra e domina apenas a terra, mas também, a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento” (FERNANDES, 2004, p. 38).

De maneira geral, o agronegócio pode ser definido como:

Toda e qualquer atividade ligada ao comércio de produtos agropecuários. [...] refere-se conjunto de atividades agropecuárias relativas à produção, industrialização, distribuição e comercialização de produtos agropecuários, pautadas por algumas características bastante peculiares, como competitividade, gestão, foco no consumidor, altos índices de produtividade, desenvolvimento permanente de ciência e tecnologia, intensividade em capital (e, em algumas cadeias produtivas, também em trabalho) e inserção nas cadeias produtivas, financeiras e comerciais globais (IGLÉCIAS, 2007, p. 76)

As Amazôniaas nortistas, no Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, vão se modificando em função da nova configuração a partir de uma economia globalizada, na qual as empresas nacionais e multinacionais passam a criar os territórios corporativos, retirando a figura do Estado como agente territorial mais importante na formulação e ação política, mas ele continua atuando na garantia dos arranjos necessários à expansão capitalista na região. Fontes (2010, p. 304) diz que “o Brasil, desde há muito integrado subalternamente no circuito internacional da divisão de trabalho capitalista, também experimenta na sua dinâmica interna o predomínio do capital monetário, convertendo-se em país capital-imperialista”.

---

<sup>38</sup> Relatório final. Perfil do agronegócio tocantinense. 2016. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/354694/>. Acesso 04 já.2020.

Os antigos espaços-tempos-agentes (Estado-Colonos-Agricultores), são substituídos. Cria-se um novo momento, que se desloca para uma nova dinâmica, em que os atores principais são espaço-tempo-capital (Empresários, agropecuaristas, latifundiários), à medida que as *commodities* produzem outras temporalidades, outras territorialidades na Amazônia, a das mercadorias e as do tempo-espaço do capital. Tal qual descrita por Krenac (*apud* PORTO-GONÇALVES, 2008, p. 22) ao dizer que:

Uma sociedade que, quando olha para uma floresta, vê metro cúbico de madeira; quando olha para um rio, vê megawatts de energia; que olha para a montanha e vê toneladas de cassiterita, ouro e prata, já perdeu a condição de perceber a dimensão profunda da natureza.

Notadamente a Amazônia sempre foi vista como periferia do capital, portanto, o olhar que a ela, historicamente, se dirigiu foi de produtora de matérias-primas, para alimentar o processo de acumulação das economias de países centrais, com produtos oriundos das florestas, rios e terra: madeira e seus derivados, energia, minérios, dentre outros, tornando-se espaço de acúmulo do capital e economia periférica, dependente da lógica capitalista transnacional, a serviço das grandes corporações, que tem engendrado as relações econômicas na região.

Essa nova dinâmica significa a substituição do extrativismo e/ou agricultura de subsistência, com o uso de pouca tecnologia ou de utilização dos saberes tradicionais, para dar espaço a diversas formas de ampliação do capitalismo, tal qual o agronegócio, no qual os principais agentes hegemônicos expandem seus projetos econômicos com a subserviência e apoio dos governos e das elites regionais, transformando os territórios em espaços corporativos para/do capital.

A colonialidade na apropriação da natureza se refere, portanto, à existência de formas hegemônicas de se conceber e extrair recursos naturais considerando-os como mercadorias, ao mesmo tempo em que representa o aniquilamento de modos subalternos de convívio com o meio ambiente, bem como a perpetuação e justificação de formas assimétricas de poder no tocante à apropriação dos territórios (ASSIS, 2014. p.615).

Criam-se novas prioridades, novos cenários, novas políticas, nova reconfiguração para o território amazônico, com uma nova ideia sobre o agronegócio com a finalidade de modificar a imagem da agricultura capitalista, para torná-la moderna, visando ocultar seu caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente, enfatizando apenas, o aumento da produção da riqueza e da modernização tecnológica (FENANDES, 2004). Entretanto, não se demonstra onde está concentrada essa riqueza. No cenário econômico, a

“atividade agropecuária brasileira tem se destacado pela exportação de carnes e soja. A maior parte da produção destas *commodities* está concentrada nas mãos de uma pequena parcela da sociedade brasileira, que ocupa o topo da pirâmide”<sup>39</sup>.

Mediante essa configuração o Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, vão intensificando o processo de expansão capitalista do *agribusiness*, uns Estados com maior participação no mercado nacional e mundial, outros com menor expressividade. Entretanto, todos já se encontram incluídos, ninguém escapa à nova ordem global. Dessa maneira, o território amazônico agora é o território do latifúndio, da agropecuária, do agro-hidro-mineral negócios, no qual criam-se novas funcionalidades econômicas, que não representam as necessidades, nem os mesmos interesses das populações tradicionais das Amazônias, do norte do Brasil.

Essa conjuntura, produz e acirra as disputas territoriais na Amazônia, fazendo emergir novas tensões e aumentar as pressões políticas para a incorporação de novas terras, com vistas a ampliar o processo produtivo oriundo das *commodities*, o que faz com que os territórios sejam mais disputados pelo Estado, que se alia a força do capital, contrariando os interesses das populações tradicionais e dos movimentos sociais.

### 3.3.1 Latifúndio e pecuária: os territórios das Amazônias ocupados pelos pés de bois

#### Devoção a Amazônia

[...]

O Amazonas cuidado com o pé do boi  
Chico já disse, ninguém mais se esqueceu  
o latifúndio traz miséria acaba a mata  
incendeia, desacata milenares filhos teus.

Muita tristeza no tombo da castanheira  
pro castanheiro é quase morrer de dor  
ver destruída sua eterna companheira  
por um projeto que ele não testemunhou.

E como fica onça pintada, arara azul  
paca, cutia, periquito, porco-espinho  
o jacaré, traíra, boto e lambari  
pedem socorro com seu choro jacamim.

Chega de longe uma falsa ecologia, mas essa fria seu projeto já mostrou  
imperialismo vem escrito na cabeça não tem magia quem não conhece o amor.

<sup>39</sup> “Agro é Pop, Agro é Tudo”: os donos do poder e a manipulação da comunicação. Disponível em: <http://conexaoplaneta.com.br/blog/agro-e-pop-agro-e-tudo-os-donos-do-poder-e-a-manipulacao-da-comunicacao/>. Acesso em 07 jan. 2020.

Levanta o índio junto aos outros companheiros vimos ligeiros contra a força desse mal fazer  
corrente em toda a América Latina  
a causa é nobre, a luta é internacional.

Autor: Zé Pinto

Para iniciar a contextualização sobre os efeitos do capitalismo nas Amazônias, buscou-se parte da música “Devoção a Amazônia”, de autoria de Zé Pinto, composta a mais de 20 anos, ela faz críticas ao latifúndio e denúncia a expansão da agropecuária na Amazônia. A música vem impregnada de uma intensa simbologia que coloca em cena a exploração da floresta Amazônica, os clamores de seu povo, contra os latifúndios que produzem a miséria e acaba com a mata, incendeia e desacata inúmeros filhos da terra, ou seja, as suas populações tradicionais: indígenas, seringueiros, ribeirinhos, extrativistas e outros, que a canção não se refere, mas que também não estão isentos dos efeitos produzidos pela expansão do latifúndio.

Conforme o artigo 3º, do Decreto nº 6040, de 7/02/2007, povos e comunidades tradicionais são os grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

A música faz um apelo contra a falsa e fria ecologia, que se constrói sobre os arautos do imperialismo, que se inscreve na cabeça de alguns ditos defensores da Amazônia, por meio de teorias, discursos, campanhas publicitárias, políticas e práticas, que escondem os interesses de projetos que se colocam acima das populações tradicionais da Amazônia, vítimas desse dito “progresso capitalista”.

A música demonstra a configuração atual, pois a agropecuária é uma das atividades econômicas, mais importantes do Brasil, para a produção de *commodities*, *abastecendo*, principalmente, o mercado internacional, com leite e carne bovina. Em reportagem divulgada no G1, em 20/09/2019<sup>40</sup>, ao apresentar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ela demonstrou que o Brasil continua com a maior criação comercial de gado do mundo, são cerca de 213,5 milhões de animais. Dessa maneira, o país tem mais boi e vacas do que gente, apesar de uma queda de 1,5 milhão de cabeças, devido ao aumento dos

---

<sup>40</sup>G1. Rebanho bovino recua, mas Brasil segue com mais boi que gente, diz IBGE. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/09/20/rebanho-bovino-recua-mas-brasil-segue-com-mais-boi-que-gente-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2019.

abates pela indústria de carne. Já a população brasileira está estimada em torno de 210,1 milhões, com uma taxa de crescimento populacional de 0,79% ao ano.

Muitas populações Amazônicas têm sido deslocadas e substituídas pelo “pé do boi”. “Há regiões como São Félix do Xingu/PA que possui cerca de 20 bois para cada habitante, o que representa uma inversão de valores humanos e sociais”<sup>41</sup>. O Pará tem o principal rebanho do Norte do Brasil, “ocupa o 4º lugar no ranking nacional, com um rebanho de aproximadamente 22 milhões de cabeças (IBGE, 2017), incluindo o rebanho bubalino (cerca de 513 mil cabeças), o maior do país, concentrado principalmente no arquipélago Marajoara” (FAEPA, 2019, sem paginação)<sup>42</sup>.

O rebanho nacional obteve variação de 9,25% de crescimento, o paraense atingiu um aumento de 33,36%. Esse resultado supera o crescimento dos estados com maior efetivo bovino, tais como: Mato Grosso, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso do Sul. A pecuária está presente em todos os municípios paraenses, em 52 deles é a atividade econômica principal. Dentre os fatores favoráveis que possibilitaram o crescimento produtivo e de mercado, podem ser mencionados: o clima, água abundante e terras com preços acessíveis aos aspectos logísticos de exportação<sup>43</sup>, além da Certificação Internacional de Área Livre de Aftosa. O estado paraense também se destaca na exportação de boi vivo, por assumir o *ranking* de maior exportador do país, se apresentando como um grande produtor de carne, couro, leite e seus respectivos derivados<sup>44</sup>.

A expansão da pecuária na Amazônia está relacionada a vários fatores, dentre os quais Rivero (2009) menciona: o crescimento da demanda interna e externa de carne bovina; a progressiva integração da pecuária da região com mercados globalizados; a redução de custos de transporte; o preço da terra nas regiões de expansão da Amazônia. O referido autor destaca também que o maior crescimento do rebanho brasileiro ocorreu nos Estados da Amazônia, Mato Grosso, Pará e Rondônia, onde o desmatamento é maior, neles as florestas são removidas temporária ou parcialmente, para serem convertidas em áreas de pastos.

Souza e Barros (2019) mencionam que no Tocantins se realiza a pecuária extensiva de corte, essa atividade vai avançando com suas pastagens, para uma área de transição entre o

---

<sup>41</sup>OLIVEIRA, Márcia. Amazônia, cuidado com o pé do boi. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/amazonia-cuidado-com-o-pe-do-boi/>. Acesso em: 10 nov, 2019.

<sup>42</sup>FAEPA. Agronegócio Paraense, 2019. Disponível em: <http://sistemafaepa.com.br/faepa/agronegocio-paraense/>. Acesso em 04 de jan.2020.

<sup>43</sup>Boletim Agropecuário do Pará 2017.Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará – Fapespa. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/1383.pdf?id=1533567716>. Acesso 07 jan.2020.

<sup>44</sup>FAEPA. Agronegócio Paraense, 2019. Disponível em: <http://sistemafaepa.com.br/faepa/agronegocio-paraense/>. Acesso em 04 de jan.2020.

Cerrado e a Amazônia, na qual é marcada pela presença dos babaquais. A substituição da vegetação nativa, traz consequências irreversíveis, que afetam diretamente a manutenção de populações que dependem da natureza para a sua autosustentação, tais como as quebradeiras de coco. Além destes espaços, os territórios dos assentamentos rurais também são afetados à medida que essas comunidades realizam atividades que produzem pequenas mudanças, sob a perspectiva ambiental, se comparadas às efetivadas pela pecuária e pelas monoculturas comerciais de larga escala. Nas localidades onde a pecuária extensiva ainda se mantém forte, especialmente no norte do estado, observam-se os maiores problemas relacionados ao descumprimento da legislação ambiental.

Segundo Melo (*et al* 2008) em Roraima houve um aumento da pressão de ocupação das terras, fato que tem provocado a perda rápida da fertilidade e a degradação dos solos, contribuindo para a saída das populações que viviam nas comunidades rurais. Essa ocupação é provocada pela expansão da agricultura itinerante e pecuária, que tem trazido resultados indesejáveis à sustentabilidade do meio ambiente, esses problemas são provocados pelo uso descontrolado do fogo sobre as florestas e savanas do Estado.

Portanto, de acordo com o autor da canção *Devoção a Amazônia* há a necessidade de se fazer uma corrente na América Latina, em favor dessa causa nobre e em torno de uma luta que é internacional, pois a expansão da agropecuária é realizada sem que haja uma discussão sobre os efeitos que esse comércio causa para florestas, assim como os impactos socioambientais que ela ocasiona.

A agropecuária é considerada a maior responsável pelo desmatamento, possuiu uma grande quantidade de áreas mal utilizadas, com cerca de 12 milhões de hectares de pastos sujos; além de ser a campeã em ocorrências de trabalho análogo à escravidão. Na Amazônia Legal ocorreu um aumento de 4% no desmatamento, demonstrando a pressão dos atores econômicos que atuam na região para ampliar o plantio de grãos e zonas de pecuária (FONSECA, FACHIN, 2019).

Na Amazônia, o aumento do desmatamento aconteceu principalmente em áreas de médias e grandes propriedades (40%), com destaque para o Estado do Pará. O aumento em áreas não destinadas (“terras devolutas”) foi de 14%, seguido por terras indígenas (13%), com destaque para as TIs Apyterewa e Cachoeira Seca, no PA, que vêm sofrendo invasões (ANGELO, RITTL, 2017, p17-18).

De acordo com Fonseca e Fachin (2019) ao apresentar os dados do Observatório do Clima, do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia – Imazon, mencionam que o

“setor agropecuário é o principal contribuinte para as emissões de Gases de Efeito Estufa (GEE) do país (chega a aproximadamente 62% do total brasileiro). As análises desse Instituto apontam que a geografia do desmatamento entre agosto de 2018 e julho de 2019, “informa que 56% das áreas desmatadas são privadas, 26% são em assentamentos, 13% em Unidades de Conservação e 5% em Terras Indígenas<sup>45</sup>”.

Essas populações têm seus modos de vida construídos a partir da sociodiversidade, tendo estreita relação com a diversidade de saberes e de manifestações culturais, que se fundem com a diversidade biológica e com seus modos de vida. Suas atividades de subsistência causam poucos impactos ambientais, ao serem comparados aos problemas oriundos do agronegócio, que impactam diretamente na alimentação, na saúde, no sustento, nos saberes e na cultura das populações tradicionais das Amazônias nortistas.

Mediante ao exposto, pode-se dizer que o Brasil se orgulha de “ser agro, ser pop, ser tudo”. Não só pela atividade agropecuária, mas também, pela mineração, pela monocultura do agronegócio, pela grilagem de terra, pelo latifúndio, pelo trabalho semelhante à escravidão, pela destruição dos ecossistemas, dos biomas e da biodiversidade, dentre outros processos oriundos da “tal modernidade” produzida pelo agronegócio. Há que se considerar que longe das pretensões midiáticas totalizantes, há muito o que se fazer para ser “tudo”. Dentre inúmeras coisas falta valorizar a vida, as pessoas, cultivar os saberes, a cultura, o trabalho no campo, ampliar e difundir a produção agroecológica e valorizar a agricultura camponesa.

### 3.3.2 Florestas de agronegócios

Florestas de negócios, foi a denominação encontrada por esta autora para buscar explicar os efeitos que o avanço do capitalismo tem produzido nos territórios amazônicos. A esse tipo de negócio ela inclui, tudo que a floresta produz, nas formas convencionais ou não, que são utilizados pelo capital com a finalidade de produzir *commodities*, ou ainda, empregados por ele para subsidiar outros empreendimentos, mesmo que não sejam florestais, mas que visam a lucratividade e/ou expansão do capitalismo, por meio do agronegócio, para subsidiar outras frentes relacionadas ao acúmulo e poder do capital, que

A região, ao abrir-se ao mercado de grandes capitais internacionais, automaticamente fecha-se ao mercado interno de pequenos capitais e à população brasileira de forma geral. Internamente, a Amazônia faz parte do

---

<sup>45</sup> João Vitor Fonseca e Patrícia Fachin. Agricultura, pecuária e garimpos: as causas do desmatamento na Amazônia Legal. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2019/08/12/agricultura-pecuaria-e-garimpos-as-causas-do-desmatamento-na-amazonia-legal/> Acesso 10 dez. 2119.

mercado mundial e se enquadra na lógica do capital expansionista para acumulação (PICOLI, 2006, P 51)

De maneira, que tanto as florestas plantadas, ou as florestas nativas dos biomas, são direcionadas a agro/flora/negócios, assumindo inúmeras utilidades: produção de eletricidade, biocombustíveis, madeira, celulose, carvão vegetal, óleos, lenha, insumos químicos, matéria prima para a indústria farmacêutica, mel, laminados, assim como os inúmeros usos da floresta, que subsidiam diversos tipos de empreendimentos agroflorestais, que têm como finalidade o lucro nos negócios, desconsiderando a biodiversidade, as populações, os animais e os territórios, nos quais os projetos do *agribusiness* vão sendo edificados na atualidade.

Nas últimas décadas vem ocorrendo a reorganização do espaço produtivo na Amazônia, impulsionado pela presença e intervenção de grupos empresariais nacionais e internacionais que desenvolvem atividades relacionadas à produção de grãos, de biocombustível, de celulose e de outras culturas do agronegócio. Dessa maneira se expandem as monoculturas do eucalipto, da soja e da palma (dendê), colocando a Amazônia como matéria-prima industrial, transformando-se em um espaço propício e promissor ao agronegócio. Nesta nova conjuntura as grandes empresas dos ramos da indústria de processamento, de equipamentos, das monoculturas de grãos, de dendê e de eucalipto, assim como da pecuária bovina têm dado o tom ao avanço de setores relacionados aos oligopólios do capital, imprimindo o ritmo, acelerando as mudanças dos territórios amazônicos.

O Brasil tem 9,85 milhões de hectares de florestas plantadas, sendo 75,2% de eucalipto e 20,6% de pinus, conforme destaca a matéria divulgada pela Agência Brasil<sup>46</sup>. “O eucalipto é uma planta originária, principalmente, da Austrália e do continente da Oceania, embora algumas raras espécies sejam de ilhas como Nova Guiné e Timor, além das Ilhas Molucas” (ANDRADE; VECCHI *apud* CARVALHO, 2018, p. 32). No ano de 1968, foi trazido para o Brasil, cujo objetivo era fornecer madeira para manter as caldeiras das locomotivas e produzir dormentes, moirões e postes.

Costa (2012) destaca que, no território amazônico, assim como a soja as monoculturas do dendê e eucalipto, mesmo que com menos intensidade, são articuladas à dinâmica externa e interna, incentivadas e/ou favorecidas por programas de apoio à produção de biocombustíveis, com disponibilização de recursos públicos, para financiamento desse tipo de agronegócio, subsidiando investimentos de longo prazo. Além desse fator destacam-se os preços atrativos,

---

<sup>46</sup> Agência Brasil. O Brasil tem 9,85 milhões de hectares de florestas plantadas, sendo 75,2% de eucalipto e 20,6% de pinus. Publicado em 20/09/2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-09/ibge-brasil-tem-985-milhoes-de-hectares-de-florestas-plantadas>. Acesso em: 10.dez.2019.

bem como a demanda internacional crescente.

No Brasil, as grandes empresas responsáveis pelo financiamento, comercialização e de processamento e produção do agronegócio, têm atuado principalmente, por meio do comércio de grãos, em especial, de soja, e da distribuição dos seus derivados.

As empresas multinacionais (Cargill, ADM, Bunge, LDC) têm dominado o agronegócio de grãos na Amazônia, contudo empresas nacionais como o Grupo AMAGGI e a CARAMURU vêm ganhado espaço no campo, disputando o território com as multinacionais. Dentre as principais estratégias está a ampliação da atuação das empresas por meio da marcação de pontos físicos no território, usando para isso a implantação de indústrias e instalações para o armazenamento e beneficiamento, assim como a logística de escoamento como hidrovias, ferrovias e instalações portuárias próprias, alugadas ou arrendadas (COSTA, 2012, p.227).

No tocante à produção da celulose (eucalipto) e do óleo de palma (dendê) são destaques a VALE, a PETROBRAS, a Suzano, a GALP, a Votorantin, todas empresas globais com enorme poder de mercado nos segmentos onde atuam (MESQUITA, 2013). O modelo produtivo com base na plantação de eucalipto impacta nos cerrados, no uso da água e na vida de gente.

O cultivo do eucalipto no Estado do Amapá tem sido amplamente utilizado, devido ao seu valor econômico no mercado, na indústria de celulose. Ele se difunde com grande rapidez no cerrado amapaense, é plantado principalmente às margens das rodovias e se adaptou muito bem ao clima da região. Por isso a rentabilidade dessa prática tem sido muito lucrativa para as grandes empresas que atuam no setor de produção de celulose no Amapá. A plantação e o processamento de cavacos de eucalipto têm sido realizados pela empresa Amapá Florestal e Celulose S.A (AMCEL). Essa matéria-prima produzida no estado é destinada ao mercado internacional da indústria de celulose. O controle acionário dessa empresa é exercido pelos grupos japoneses: Nippon Paper Industries e NYK-Nippon Yusen Kaisha. Ela possui, cerca de “130 mil hectares disponíveis para o plantio de florestas renováveis de eucalipto somados a 180 mil hectares de reservas nativas, o projeto florestal abrange sete municípios do Amapá: Santana, Macapá, Porto Grande, Ferreira Gomes, Itaubal do Píririm, Tartarugalzinho e Amapá”<sup>47</sup>.

Ambientalistas têm denunciado os problemas que esse tipo de monocultura tem causado ao meio ambiente em vários países no mundo, dentre esses; a desertificação do clima e do solo, pois para se desenvolver de maneira satisfatória, cada planta consome em média 30 litros de água por dia, fator que provoca um grande déficit hídrico nas regiões onde são cultivadas

---

<sup>47</sup> Informação disponível no site da empresa <<http://www.amcel.com.br/#about/>>

(CARVALHO, 2018). Portanto, se torna um grande problema, visto que muitas plantações são realizadas às margens de igarapés e nascentes, promovendo rebaixamento do lençol freático e a extinção de nascentes. Após alguns anos a plantação é cortada, deixando o solo empobrecido e exposto à erosão, causando enormes impactos ambientais no solo e na floresta, à medida que destroem e extinguem a biodiversidade de plantas e animais existente nesses locais.

Mediante ao exposto, constata-se que os impactos negativos causados pela monocultura do eucalipto se dão nos âmbitos social, ambiental e também cultural, devido à ruptura de suas tradições produtivas. Assim “cresce hoje um novo tipo de sujeito excluído – os atingidos pela monocultura do eucalipto” (SILVA; GONÇALVES *apud* VIANA, 2004, p. 15). Ela se expande e avança sobre os espaços territoriais das Amazônias impactando diretamente sobre a vida das pequenas comunidades.

“A soja foi, em 2018, o principal produto da pauta de exportação brasileira, atingindo o volume recorde de 1,4 milhão de toneladas, equivalente a aproximadamente, US\$568 milhões” (FAEPA, 2019, sem paginação)<sup>48</sup>. Na Amazônia a produção desse grão se faz presente nos estados de Mato Grosso, Maranhão, Tocantins, Rondônia, Roraima e Pará, vem formando um arco em direção à floresta amazônica, desde o início da década de 1980. O interesse pela cultura da soja nos estados do Amazonas (Humaitá), Rondônia, Roraima e Pará (Redenção, Paragominas e Santarém) vai se expandindo nas áreas desmatadas de floresta densa, em pastagens degradadas, nos cerrados e campos naturais (HOMMA, 2005)

No que diz respeito ao agronegócio da soja, Costa (2012) menciona que se estima que a área plantada de soja deve abranger 30,0 milhões de hectares em 2020/2021. Assim a soja deve manter essa tendência por meio de uma combinação de expansão de fronteira em regiões onde ainda há terras disponíveis, ocupação de terras de pastagens e pela substituição de lavouras.

Na Amazônia a monocultura da soja tem representatividade nos estados de: Mato Grosso Amapá, Pará, Tocantins e Maranhão, porém sua importância é considerável, uma vez que a velocidade e o tamanho da área ocupada e as perspectivas de ampliação são preocupantes, em função de como vem se dando o formato desse avanço, que tem como resultados a expropriação de pequenos e médios produtores e a concentração da terra inerente a este processo de uso intensivo da natureza (MESQUITA, 2013)

O Amapá é considerado como uma das últimas fronteiras agrícolas do país. Hoje a expansão do agronegócio conta com a participação de novos sujeitos; os sojeiros do Sul e Centro-Oeste do Brasil, que estão trazendo a tecnologia e metodologias de mecanização

---

<sup>48</sup> FAEPA. Agronegócio Paraense, 2019. Disponível em: <http://sistemafaepa.com.br/faepa/agronegocio-paraense/>. Acesso em 04 de jan.2020.

agrícola, para introduzir o plantio de soja, iniciada em 2012, nas áreas de cerrado e têm se intensificado, a extensão desse grão aumentou de 2 mil, para quase 12 mil hectares. A projeção para daqui a 15 anos é de que essa área pode atingir o potencial máximo, com 300 mil hectares (FREITAS, 2015). O Estado tem uma localização geográfica privilegiada, devido está mais próximo dos centros industrializados como a União Europeia, o que facilita o escoamento da produção de grãos por via fluvial, proporcionando uma condição favorável em relação a outras unidades federativas que também produzem soja. Outra vantagem diz respeito ao solo, o clima e o relevo, que são adequados, possuindo extensas áreas planas (YOKOMIZO, 2004).

Na década de 1990, no Amapá foram criadas várias Unidades de Conservação Ambiental, porém “a não inclusão do bioma Cerrado em unidades de conservação o deixa extremamente exposto a diversos tipos de uso inadequado, com elevado impacto ambiental” (YOKOMIZO; COSTA, 2016, P. 172). Dessa maneira fica à mercê do avanço do cultivo de grãos, principalmente a soja, provocando inúmeros impactos ambientais ao território, em função do seu uso com diversas finalidades, por isso tem sofrido os efeitos dessas formas de utilização sendo alvo de extinção por seu uso indevido, que não conta com fiscalização.

Ao se reportar a Rondônia ao que tange ao agronegócio da soja, dados relativos a 2017, da Companhia Nacional de Abastecimento, Conab, demonstram que houve uma expansão de 3,4% na área plantada de soja em Rondônia, na safra dos anos de 2016/17. Ademais, no estado, o grão teve uma produtividade média de 3.028 kg/há, na safra de 2015/16, tornado-se superior à média nacional, que foi de 2.870 kg/ha no mesmo ano<sup>49</sup>.

Já no Tocantins, de acordo com Souza e Barros (2019) o cultivo da soja tem se expandindo no cerrado. Dentre os fatores que motivaram essa expansão, destacam-se: a grande quantidade de terras com topografia favorável às práticas mecanizadas, à correção da fertilidade dos solos, as melhorias logísticas, como a construção de silos para estocagem, início da instalação de estrutura portuária fluvial e a construção da ferrovia Norte-Sul. Essa conjuntura se tornou favorável para que diferentes corporações nacionais e multinacionais exportadoras, passassem a investir no cultivo de grãos, provocando o crescimento do agronegócio em diversos municípios do Tocantins.

Entretanto, segundo os referidos autores, esse fato gerou um passivo ambiental, em razão do desmatamento, do uso dos recursos hídricos e de agrotóxicos, atingindo frontalmente as comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas e assentados com as queimadas,

---

<sup>49</sup> [https://www.embrapa.br/web/rede-ilpf/home/-/asset\\_publisher/i9OB18TSvnot/content/a-soja-se-expande-em-rondonia-e-produtores-tem-a-disposicao-tecnologias-para-melhorar-a-producao/1354309/maximized?inheritRedirect=false](https://www.embrapa.br/web/rede-ilpf/home/-/asset_publisher/i9OB18TSvnot/content/a-soja-se-expande-em-rondonia-e-produtores-tem-a-disposicao-tecnologias-para-melhorar-a-producao/1354309/maximized?inheritRedirect=false)

desmatamentos, redução das vazões nas bacias de água, dentre outros problemas que são apontados decorrentes da expansão do cultivo da soja.

“Em Roraima, cerca de 1 milhão de hectares de “lavrado” (savana tipo cerrado) são considerados pela EMBRAPA aptos à mecanização e à produção da soja, sobretudo em nove municípios: Boa Vista, Bonfim, Cantá, Normandia, Amajari, Alto Alegre, Mucajaí, Pacaraima e Caracaraí” (COSTA, 2012, p.102). Ele apresenta uma peculiaridade mediante às demais unidades federativas, por ser “o único Estado da Federação que dispõe e pode oferecer energia para estimular empreendimentos agrícolas, pecuários, florestais e seus processos agroindustriais pertinentes” (CORDEIRO, 2005, p.48). Ele também se destaca devido a sua produção ser concentrada na entressafra brasileira, fato que possibilita a vantagem de obter os melhores preços do mercado. O governo de Roraima estabeleceu incentivo governamental, a fim de subsidiar o custo do calcário e incentivou a utilização do leite de soja na merenda escolar, na rede estadual de ensino, com a doação por parte dos produtores de 1% da produção da soja (CORDEIRO, 2005).

De acordo com Costa (2012) a cultura da soja vem sendo pesquisada pela Embrapa de Roraima há vários anos e a oferta de tecnologias com vista a melhorar a cultura. Em 2011 foi lançado o Programa Soja Livre, com a implantação de unidades demonstrativas em Porto Velho, Vilhena, Cerejeiras, Ariquemes, Colorado do Oeste e Castanheiras. O objetivo consistia em transformar a região em uma área de produção especializada em soja convencional, ou seja, não transgênica, sem ser geneticamente modificada.

Nos últimos anos ocorreu um avanço na produção de soja no estado do Pará, que se consolidou como grande produtor desse grão, sendo o principal produto de exportação do agronegócio, representando cerca de 25% do valor exportado pelo setor. O ritmo da expansão dessa monocultura vem se expandindo, no período de 2010/2017, de 85,4 mil para 500,4 mil hectares, equivalente a 30% do total da área de lavouras, sendo desenvolvida em três grandes polos, sendo destaque os seguintes municípios, que lideram o *ranking* da produção: no nordeste paraense, Paragominas; no do sul do Pará, Santana do Araguaia, na região oeste, Santarém (FAEPA, 2019).

Nesse contexto a região oeste do estado, se tornou um espaço estratégico e promissor para a produção, transporte e distribuição de grão de soja, por meio da BR-163, que dá acesso é ao porto da Cargill, localizada às margens do Tapajós. Além disso ainda estão previstos a expansão dos portos para o escoamento da soja em Santarém; a construção de um estacionamento para carretas, no município de Belterra, a construção da Hidrovia do Tapajós, além da construção da ferrovia chamada de *Ferrogrão*, que tem a intenção de interligar Sinop,

no norte do Mato Grosso, ao distrito de Miritituba, no Pará. Os maiores interessados na construção dessa malha ferroviária são as *tradings* Amaggi, ADM, Bunge, Cargill e Louis Dreyfus (COSTA, 2012).

Mesquita (2013) menciona que o Pará lidera o monopólio do cultivo do dendê, na Amazônia, a expansão de suas áreas produtivas foi incentivada pelo Governo Federal, por meio do programa Palma de Ouro, implementado em 2010, cujos objetivos consistiam em: cortar importações da Ásia e aumentar a oferta interna do óleo de palma, matéria-prima importante na mistura de óleo diesel. Assim, essa monocultura se expandiu de maneira vertiginosa em três polos produtores, em nove municípios paraenses, Moju, Tailândia, Acará, Tomé-Açu, Bonito, Igarapé Açu, Santo Antônio do Tauá, Santa Izabel do Pará e Castanhal, abrangendo uma área estimada entre 150 a 180 mil hectares.

Ao priorizar apenas o retorno econômico, essas monoculturas ocupam extensas áreas de terra, que poderiam estar produzindo alimentos. Ao criar empregos apenas durante a implantação do plantio, utilizam uma mão-de-obra desqualificada, com baixos salários. Os efeitos perversos do agronegócio são camuflados, pois se ocultam: a expropriação de terras de pequenos produtores; com a saída de famílias do campo para áreas periféricas das cidades, nas quais passam a residir em moradias precárias; as péssimas condições de moradia e alojamento dos trabalhadores; a ausência de condições dignas de trabalho; a exaustão, que provoca o desgaste físico, que muitas vezes levam a morte de trabalhadores. Além do uso intensivo de agrotóxicos na produção; a contaminação de rios e fontes de água, dentre outros.

Esta lógica se realiza através de diferentes e combinados movimentos que [...] “expulsa os trabalhadores do campo ao mesmo tempo em que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio” (CALDART, 2009, p. 48). Assim como o capitalismo, toda essa prática do agronegócio se constrói com a exclusão de inúmeros seres humanos que são expropriados e não “cabem” nesse projeto rural e de sociedade (FERNANDES, 2004)

É fato que soja invadiu a floresta assegurando a posse e uso da terra de qualquer maneira, torna-se irrelevante a tática adotada nessa empreitada, se é legal, ilegal, verdadeira, falsa, violenta ou não, o que importa é a retirada de todas as barreiras. Dessa maneira,

as corporações do agronegócio e seus aliados, esse projeto se concretiza na sua totalidade, legitimando a negação, a subjugação e a destruição dos territórios camponeses [...]. Nesse cenário desigual e excludente, vislumbra-se a criminalização e a violação dos direitos humanos [...] ao passo que cresce a mercantilização da natureza (SILVA; LIMA; CONCEIÇÃO, 2018, p. 16).

Não importa, se para concretizar tal intensão, seja necessário expulsar, perseguir ou matar indígenas, populações tradicionais, agricultores, lideranças, ambientalistas, ou outros agentes. O que vale é desterritorialização das pessoas e a incorporação de suas terras às atividades produtivas, assim elas passam a ser terras de domínio do agronegócio. Essa configuração tem alterado os territórios e a vida das populações que vivem na região, construindo novas formas de apropriação e domínio coercitivo e persuasivo sobre esses espaços, cujas territorialidades são mediadas pela coexistência das florestas e águas/rios.

### **3.3.3 Hidronegócios: o comércio e as *commodities* das águas**

As águas amazônicas têm usos e representações, estas dependem das perspectivas, dos interesses, de quem e de que lugar se fala e se utiliza essas águas. A apropriação dos rios, historicamente, tem sido importante elemento gerador de renda, poder e disputa. Atualmente, ela é realizada por meio dos hidronegócios “todos os tipos de negócios envolvendo a água, sejam o ramo de água engarrafada, a irrigação da agricultura comercial, a privatização de mananciais de água ou a construção de barragens para produção de energia hidrelétrica, entre outros” (BATISTA; MIRANDA, 2019, p.3). Essa denominação “tem óbvia inspiração na expressão agronegócio. O termo surgiu da necessidade de se criar uma expressão que abrigasse sob a sua sombra todos os tipos de negócios que hoje surgem a partir da água” (MALVELZZI, 2012, p.397).

Batista e Miranda (2019) demonstram que Amazônia há uma íntima relação entre a exploração de recursos minerais e a apropriação dos rios para produção de energia. Cabe mencionar a construção da usina de Tucuruí (UHT) no rio Tocantins, iniciada em 1975, tendo como um de seus objetivos gerar energia, para a produção de alumínio na empresa Alumínio Brasileiro Sociedade Anônima (Albras), em Barcarena/PA, no ano de 1978, pois, o alumínio necessita de demanda energética muito grande para sua produção.

A Eletronorte, além da construção da UHT, planejou diversas ações voltadas à apropriação das águas amazônicas, por meio de projetos que tinham como objetivo o aproveitamento hidrelétrico, nos rios: Jatapu, no Amazonas, Trombetas, no Pará, Cotingo, em Roraima, e Jamari, em Rondônia, e o inventário dos Recursos Hidrelétricos das bacias dos rios Xingu, Tapajós e Madeira. Trata-se de colocar a Amazônia para as demandas de energia hidrelétrica para o grande capital, tendo como base o Estado nacional enquanto fomentador desse processo. A expansão do hidronegócio se concretiza pela transformação da água em negócio através dos seus múltiplos usos “o novo discurso da água traz expressões como valor

econômico da água, escassez, privatização, mercantilização e outras adjetivações que visam qualificá-la como um produto, entre outros” (MALVELZZI, 2012, p.398).

Na década de 1990, a Eletronorte e o Governo do Amapá, através da empresa Hydros, realizaram estudos sobre o potencial hidrelétrico da bacia do rio Araguari e das sub bacias do norte do Amapá.

Os estudos indicaram a viabilidade de seis aproveitamentos hidrelétricos: 1) Ferreira Gomes; 2) Coaracy Nunes II; 3) Cachoeira Caldeirão; 4) Bambu; 5) Água Branca e; 6) Porto da Serra, totalizando 602 MW de energia. Nos demais rios foram inventariadas 13 pequenas hidrelétricas, num total de cerca de 63 MW de energia<sup>50</sup>

Dessa maneira o hidronegócio se dá no estado através da implantação de Usinas Hidrelétricas de Energia (UHE). Atualmente, estão funcionando as hidrelétricas Ferreira Gomes, Coaracy Nunes e Cachoeira Caldeirão, todas localizadas no Rio Araguari, no município de Ferreira Gomes, esses empreendimentos têm gerado transformações sociais e ambientais, pois o processo de construção dessas barragens impacta, violentamente, no meio ambiente e na vida das populações atingidas, implicando diretamente nos modos de vida das populações tradicionais, que dependem dos rios para a sua sobrevivência.

Sob os discursos de modernização ocultam e falseiam a realidade e escondem os impactos ambientais, retiram as comunidades de seus territórios, que vão sendo destruídos pelo modelo de desenvolvimento do capital. Alves e Thomaz Júnior (2015, p.4) mencionam

[...] a crise ecológica sofrida na região do rio Madeira no início do ano de 2014, decorrente de uma cheia histórica no grande rio e potencializada pelas UHEs, a qual teve forte rebatimento, na cidade de Porto Velho, mas também em comunidades ribeirinhas, de pescadores [...] chegando a colocar em risco o abastecimento e a segurança alimentar da população acreana.

Pantoja e Andrade (2012) mencionam que a construção de hidrelétricas causa impactos ambientais inevitáveis aos povos indígenas, aos reassentados, aos residentes à jusante, à economia, à saúde, à produção de alimentos e ao clima de sistemas aquáticos. Ressaltam ainda que as hidrelétricas emitem gases ou resíduos poluidores durante a sua operação. São responsáveis ainda pelas inundações de grandes áreas, devido à construção de represas. Além disso, essas

[...] questões não levadas a contento pelo licenciamento e os Estudos de Impacto Ambiental (EIA/Rima) das UHEs de Jirau e Santo Antônio [...] mas os mesmos estudos ambientais foram aprovados para que os cronogramas de

<sup>50</sup> <http://www.alcileneavalcante.com.br/alcilene/geracao-de-energia-no-amapa>

tais obras não fossem atrasados. Prevaleceu, portanto, a ação econômica e política para a execução dessas megasusinas hidrelétricas (ALVES; THOMAZ JÚNIOR, 2015, p.4).

O resultado dessa omissão dos agentes públicos responsáveis pela fiscalização, traz danos irreversíveis para a vida das populações e de todo os ecossistemas amazônicos. Portanto, todas essas questões vão além da geração de energia, pois promovem alterações na fauna, flora e no clima, e contribuem com o deslocamento de populações locais, destruindo os gêneros de vida e retirando sua relação de pertencimento, à medida que muitas famílias se deslocam para a Capital do Estado, ocasionando o êxodo rural.

No Amapá, nas pequenas comunidades as populações que resistem, ficam à mercê de problemas de toda ordem. Em maio de 2015,

[...] em função das intensas chuvas, as ensecadeiras da usina em construção Cachoeira Caldeirão se romperam e as outras duas usinas localizadas abaixo, foram obrigadas a abrir as comportas e a água praticamente inundou a pequena cidade de Ferreira Gomes, localizada logo abaixo da obra. Com muita pressão, cerca de 400 famílias tiveram o direito garantido de uma indenização entre 20 a 25 mil reais, e segundo levantamentos, existem mais de 1500 processos ajuizados no Fórum do município contra as empresas para reaver parte dos prejuízos<sup>51</sup>.

Além desses problemas, a população que se localiza próxima às usinas hidrelétricas convivem com a mortandade de peixes e a escassez do pescado no Rio Araguari. Assim, os ribeirinhos que ficam à jusante são os mais prejudicados. A produção da energia elétrica na Amazônia tem cobrado um alto valor para as populações tradicionais que são as mais afetadas e nem sempre usufruem dessa geração de energia, porque ela se destina à exportação para gerar lucros aos grandes empreendimentos do hidronegócio.

Entretanto, muitas comunidades rurais não dispõem de energia elétrica em suas residências, demonstrando uma imensa contradição, pois as linhas de eletrificação, muitas vezes, passam sobre as casas das pessoas e elas não usufruem, minimamente, do bem produzido pelas hidrelétricas. Mas são atingidas, frontalmente, pelas construções das barragens, que causam impactos sociais, ambientais, econômicos e culturais, transformando a vida das pessoas, que vivem nesses locais, que são afetadas por esses empreendimentos.

Nessas comunidades as águas dos rios têm seu uso e importância modificados, impõe-se a perspectiva do negócio, do mercado e das *commodities*, assim as “águas são ressignificadas

---

<sup>51</sup> Atingidos do Amapá denunciam crime ambiental da Ferreira Gomes Energia. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/noticia/atingidos-do-amap-denunciam-crime-ambiental-da-ferreira-gomes-energia>. Acesso 20 dez.2019.

em quilowatts e *commodities*, secundarizando as relações mantidas pelas comunidades com os rios” (BATISTA; MIRANDA, 2019, p.117), deixando de ter sua função social e cultural.

Ao tratar sobre as identidades dos ribeirinhos das Amazônias Marajoara, Cristo (2007) menciona, que a relação com o rio é uma das marcas essenciais na vida das pessoas que moram às margens dos rios, suas casas, seus barcos, o sentimento de orgulho de fazer parte do território das águas, fazem parte da identidade ribeirinha. O barco é um objeto/símbolo é o elo na relação entre homens, mulheres, crianças ribeirinhas e o rio. Dessa maneira ele é como gente. Tem nome, número e domicílio. Como gente ele tem também vida, com direito a batismo, padrinho, enredo, romance e drama. Cristo (2007) também afirma que as florestas representam subsistência, dela se retiram os alimentos a madeira, para construir barcos, casa, mobiliários, ferramentas artesanais e objetos para se utilizar no trabalho e no cotidiano.

Segundo ela, outro elemento identificador da cultura ribeirinha é sua alimentação. A cozinha constitui uma identidade entre as pessoas e a cultura, pois comida é natureza, é o meio universal pelo qual a natureza é transformada em cultura. A culinária é uma linguagem através da qual “falamos” sobre nós e de nossos lugares no mundo, porque o que se come pode dizer sobre a cultura, sobre quem a pessoa é, de que grupo social ela participa, assim como sobre sua religião, algumas delas proibem comer determinados tipos de alimentos. Dessa maneira, “a identidade é marcada por meio de símbolos” (WOODWARD, 2000, p.9), é através da marcação simbólica, que as relações sociais definem quem é excluído e quem é incluído.

Portanto, viveres nas águas amazônicas tem fundamental importância, uma vez que os rios, suas cores, seu tamanho, sua profundidade, seu volume, sua posição na geografia, conferem características singulares, ganham sentido no cotidiano, ao correm em várias direções e ao levar pessoas, ideias, mercadorias vão produzindo cultura, trabalho e existência. Entretanto, a força do capital tem acrescentado novas formas de negócios, que vão conferindo outros significados e lhes dando outras funções, de maneira que se tornam objetos/produtos/mercadorias, gerando renda e poder no mercado do hidronegócio.

Silva, Lima e Conceição (2018) dizem que esse processo de reterritorialização dos ribeirinhos e das comunidades tradicionais em Rondônia se inicia com o deslocamento dos mesmos, para áreas oferecidas para reassentamentos, muitas delas são inadequadas, apresentando muita dificuldade para desenvolver as atividades agrícolas, a não ser com o “fornecimento” de adubo como “compensação”, assim, altera-se a vida, o trabalho e as formas de subsistência,

a pesca, prática tradicional, ficou distante do rio, perdendo completamente a relação dinâmica dos ribeirinhos, enquanto os produtos do extrativismo se renderam às mercadorias industrializadas. O cultivo das roças e das pequenas criações não seria possível manter como atividade produtiva (SILVA, LIMA; CONCEIÇÃO, 2018, p.7).

Sobre esse aspecto não se pode deixar de frisar que as usinas hidrelétricas nas Amazônias criam uma dinâmica, que impõem às terras, às águas (rios) e às florestas novas funcionalidades, tornando-as objeto de mercantilização, ou seja, o capital ao dar outra forma-conteúdo ao território, assinalando o lugar do mundo corporativo, que alteram as dinâmicas territoriais.

Desse modo, é importante apresentar a reflexão feita por Pereira (2014) ele diz rompem-se a ligação social, ecológica e geográfica, que os ribeirinhos possuíam sobre os seus rios e territórios, à medida que as hidrelétricas passam a ditar o ritmo dos rios, elas dominam a vazão das águas, conforme as necessidades de geração de energia. As cheias e as vazantes, ficam sob o comando dos vertedouros das hidrelétricas. As águas são turbinadas e a natureza perde seu controle sobre os ciclos e movimentos das águas e sobre a reprodução dos peixes. Portanto, desestabilizam-se os demais circuitos de movimentos fluviais, que passa a ser comandado pelo hidronegócio, por meio das pelas empresas que gerenciam as barragens.

Em sua dimensão geográfica, essas acelerações permitem que cidades e regiões de vários estados estejam relacionadas mais diretamente aos espaços externos, ou seja, aos circuitos espaciais da economia global, transformando internamente as relações” (SOUZA; BARROS, 2019, p. 20) que afetam as relações sociais, espaciais, culturais, ou sejam, passam a regular a vida das comunidades de todas as formas.

Sobre esse aspecto não se pode deixar de frisar que usinas hidrelétricas das amazônias, tem suas temporalidades aceleradas,

Se desenvolve a partir da constituição de territorialidades que indicam correlações com as abordagens emergentes de recursos para a indústria, neste caso, energia elétrica produzida por usinas hidrelétricas que compõem o leque das demandas locais e nacional. Essa perspectiva emana das condições do primado discurso oficial da “aceleração do crescimento” e designa ações sobre os territórios das comunidades amazônicas (SILVA, LIMA; CONCEIÇÃO, 2018, p.23).

As temporalidades impostas pelas UHE's para com as comunidades ribeirinhas significam ritmos mais intensos, a barragem transforma o rio, interrompe uma cadeia de movimentos, em função dos interesses nacional e internacional do grande capital é da lógica do Estado e do capitalismo, negando a lógica das comunidades retirando-lhes o controle sobre sua mobilidade, assim como de seus ritmos de vida. Essa é a mercantilização das águas dos rios se

materializando como lugar do capital globalizado, assinalando um outro lugar, não mais o do tempo-vida-trabalho das comunidades ribeirinhas, mas aberto ao mundo das *commodities*, alterando as dinâmicas territoriais locais para o hidronegócio.

### 3.3.4. Mineral negócio

A mineração abrange três setores da economia: o primário, englobando a pesquisa mineral e a mineração; o secundário, por meio da transformação mineral, metalurgia, siderurgia, química, dentre outros processos, e o terciário, que envolve o mercado e o comércio. Eles envolvem uma diversidade de segmentos, em diferentes estágios de desenvolvimento, desde o mais precário, tais como a garimpagem, mineração artesanal, aos que usam tecnologias, as pesquisas sobre a mineração e as minas planejadas, que detêm um processo avançado, envolvendo o domínio tecnológico da geologia, da engenharia de minas e da economia mineral<sup>52</sup>.

Entretanto, para entender tal análise é necessária uma interpretação histórica do processo de valorização industrial de recursos minerais, que na Amazônia oriental brasileira iniciou-se com a exploração das reservas de minério por diversas empresas que se instalaram na região, para extrair caulim, manganês, bauxita, ouro, alumínio e outros minerais. A entrada da força do capital no território amapaense, se deu a partir do incentivo à mineração na década de 1940, se tornando marco da mineração na Amazônia a implantação da empresa Indústria e Comércio de Minério (ICOMI), em 1953, quando essa atividade foi propagada como promotora do desenvolvimento no Amapá. Convicção expressa e defendida nos discursos, ações e práticas governamentais, bem como por vários partidos políticos e agentes interessados, nessa tal “modernidade” da qual, ninguém poderia prescindir.

Entretanto, apesar da mineração no Amapá, ter subsidiado indústrias de diversas partes do planeta, ela não foi capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico, nem tão pouco, a modernização pretendida (MONTEIRO, 2003). Mas, a expansão dessa atividade se estendeu ao longo das últimas décadas do século XX, com a extração do manganês e ouro, nos municípios de Pedra Branca do Amaparí e Serra do Navio.

---

<sup>52</sup>Mineral negócios: guia do Investidor no Brasil. 2006. Disponível em: <http://www.anm.gov.br/dnpm/publicacoes/serie-estatisticas-e-economia-mineral/outras-publicacoes-1/mineral-negocios-guia-do-investidor-no-brasil-se-propoe-a-sistematizar-as-informacoes-sobre-a-geodiversidade-e-o-potencial-mineral-visando-a-atracao-de-investimentos-para-o-setor-mineral>. Acesso 08 jan.2020.

“Atualmente, a Amazônia é responsável por um terço da produção mineral brasileira. O patrimônio já conhecido de suas jazidas minerais assegura ao Brasil um excelente potencial, semelhante ao de países de dimensões similares, como o Canadá ou a Austrália” (CORDANI; JULIANI, 2019, p.93). O território amazônico é reconhecido, mundialmente, pelas transnacionais do setor mineral, ele possui as “jazidas minerais mais importantes do planeta (Serra dos Carajás, Serra Pelada, a bauxita de Oriximiná, a cassiterita de Rondônia, o rico subsolo de Roraima, as reservas de gás e petróleo no Equador, Peru, Colômbia e Bolívia)” (PORTO-GONÇALVES, 2015, p.66). Fato que desperta o interesse pelo setor mineral internacional e brasileiro, devido à geodiversidade do país, assim como pelo potencial de crescimento da demanda por *commodities* minerais, nos mercados interno e externo. Porto-Gonçalves (2015, p.66) menciona que “por dia são exportadas mais de 100 mil toneladas de ferro só pelo porto de Itaqui no Maranhão, provenientes do Projeto Grande Carajás, no sudeste do Pará”. Os

principais recursos minerais da Amazônia, situados nas proximidades da Serra de Carajás [...] a empresa VALE, proprietária da maioria das jazidas [...]. Os depósitos minerais de ouro, cobre, níquel, manganês e, principalmente de ferro, são importantes e variados. Alguns são de classe mundial, fazendo de Carajás uma das mais prolíficas províncias minerais do mundo (CORDANI; JULIANI, 2019, p.97).

Para subsidiar a extração mineral as empresas transnacionais até mesmo as brasileiras, “como a Vale do Rio Doce, pagam somente 1/33 do que custa o *quilowatt* do que paga um cidadão brasileiro comum. Na região do Complexo Grande Carajás boa parte das florestas é usada como carvão vegetal para fazer o ferro gusa e, assim, o ferro é exportado limpo sem nenhum rejeito” (PORTO-GONÇALVES, 2015, p.66), dessa maneira os resíduos poluidores do meio ambiente ficam no local, onde esse material é produzido, chegando ao seu destino totalmente limpo, pronto para ser utilizado.

Segundo Angelo (2019) várias empresas nacionais e transnacionais, tais como: Vale, CBMM e MRN (BR), Krinos (HO), ALCOA e Magnesita (EUA), Anglo American (ING), Hidro Norte (BR-HO), Albra (BR-JP), Mineração Maracá (CAN), Hydro Paragominas (NOR-AUS)<sup>53</sup>, atuam na Amazônia, realizando a extração mineral, tendo como finalidade exportar para o mundo globalizado. Assim sendo, aproximam as realidades geográficas e interferem nas configurações territoriais e suas conexões locais, determinando uma nova dimensão histórica do mundo, em todos os lugares. Assim sendo, provocam transformações impactam as

---

<sup>53</sup> Exploração da Amazônia irá aumentar conflitos por terra e dependência do agronegócio Segundo dossiê do Instituto Tricontinental, flexibilização de leis ambientais facilita atuação de transnacionais

manifestações de sociabilidade que o capital produz, por meio da fragilização dos territórios, sob a lógica dos agentes hegemônicos do mercado.

Esse conjunto de transformações agem como campo de forças na busca de certa homogeneidade territorial. Todavia, o resultado geográfico emaranha-se em contraditórios cenários regionais, cujos conflitos ensejam uma dialética de projetos locais com processos nacionais e globais, implementados por corporações transnacionais que “desenvolvem suas geoeconomias e suas geopolíticas em moldes mais ou menos independentes dos Estados nacionais [...]. As transnacionais são corporações simultaneamente localizadas e desterritorializadas” (IANNI, 1999, p. 185). Nesse sentido, de acordo Santos (1994) impõe ao território sua racionalidade organizacional e suas fragmentações. Criam-se outras relações, por meio de uma totalidade-mundo e de um espaço-mundo, de tempos hegemônicos e tempos hegemonzados, que se realizam contraditoriamente nos lugares.

Marque (2017)<sup>54</sup> mencionou que o ex-presidente Michel Temer extinguiu por decreto a Reserva Nacional de Cobre e seus Associados (Renca) na Amazônia, com uma área de 46.450 km, localizada na divisa entre Pará e Amapá, no Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, o maior parque de florestas tropicais do mundo, além de outras florestas, ele tem quatro reservas ecológicas e duas reservas indígenas. Em março, em Toronto, Fernando Coelho Filho, ministro de Minas e Energia, havia anunciado às mineradoras canadenses o fim da Renca como reserva mineral no evento intitulado *Prospectors and Developers Association of Canada* (PDAC). O referido autor menciona que, atualmente, cerca de 30 empresas canadenses já exploram minérios em território brasileiro, especialmente o ouro. O decreto abria a possibilidade de licenciamentos para projetos de mineração na região, considerada rica em ouro, cobre, ferro, níquel, manganês e tântalo, um elemento empregado em equipamentos eletrônicos, bastante raro na crosta terrestre e com expectativa de esgotamento nos próximos 50 anos.

Devido a enorme pressão e críticas de ambientalista e de outros setores da sociedade o governo revogou o decreto que extinguiu a Renca, de maneira que continuou a ser proibida a exploração privada de minérios na área da referida reserva. O processo de flexibilização da legislação no que tange a legislação de proteção ambiental de área protegidas é “um retrocesso institucional

---

<sup>54</sup> Luiz Marques. Jornal da UNICAMP, reportagem de 30-08-2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/571198-em-defesa-da-amazonia-e-do-cerrado>. Acesso 10 nov.2019.

colocam em questão a própria noção de democracia e configuram um dos ‘efeitos derrame’ da mineração” (ZHOURI, 2018, p.17).

Dessa maneira, de acordo com Zhouri (2018) os embates construídos em torno da mineração têm criminalizado aqueles que lutam em defesa de seus territórios e dos modos de vida a eles associados, provocadas pela violência oriundas dessas formas de apropriação do lugar do outro e sua submissão aos diferentes tipos de ameaças sobre esses povos

### 3.5 O GOVERNO É AGRO, O GOVERNO É POP, O GOVERNO É RURALISTA

A história do Brasil tem sido marcada pelo poder político e econômico das elites agrárias, pois a agricultura, continuamente, teve importância basilar na economia nacional e na permanência do poder político, no núcleo do Estado brasileiro. Dessa maneira, tem se tornado trivial, que o processo de desenvolvimento do país fosse construído a partir de um sistema de privilégios e comandos a serviço do capital agromercantil.

Esse processo se iniciou no período colonial, passou por vários momentos e governos. Mais recentemente, a gestão governamental, de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), foi marcada por um Projeto Neodesenvolvimentista, com forte presença do projeto neoliberal. Esses governos acabaram por frustrar as expectativas dos movimentos populares, que almejavam uma reforma agrária justa e igualitária no país. Ao se empenhar na busca por uma conciliação de classes, as empreitadas governamentais tiveram como resultado o enfraquecimento das lutas dos movimentos sociais do campo, pelo acesso à terra. Além disso a participação de integrantes desses coletivos nos governos petistas, “muitas vezes até fazendo parte da máquina estatal [...] tiveram efeitos, às vezes, indesejados, como o refluxo das ações de luta e mobilização e, mais grave, a cooptação de alguns movimentos e organizações sociais” (COSME, 2016, p. 328).

Dessa maneira, houve o fortalecimento das empresas do agronegócio, que foram as grandes beneficiárias da política agrária desses governos (MESSIAS, 2017). Delgado (2012) afirma que o agronegócio, no Brasil, associa o grande capital agroindustrial à grande propriedade fundiária. Segundo ele “essa associação realiza uma estratégia econômica de capital financeiro, perseguindo o lucro e a renda da terra, sob patrocínio de políticas de Estado” (2012, p.115).

A organização e ampliação do poder exercido por grupos políticos, por meio das políticas de estado e do Congresso Nacional, se deu a partir de interesses comuns, em defesa do agronegócio, girando em torno de agências de representação de classe, que ocorre desde o

processo de industrialização, na virada do século XX, e tem sido retomada, em determinados tempos e contextos, em torno de disputas políticas e territoriais no campo, no Brasil (COSTA, 2012). No momento atual, elas são engendradas pela bancada congressistas ruralistas, que

Como uma bancada suprapartidária, os ruralistas formam um grupo de interesse atípico, que atua dentro do Estado, sendo parte do aparelho de Estado, mas com objetivos idênticos aos de qualquer outro grupo social: atuar em favor de interesses setoriais. Todavia, como essa Bancada participa diretamente do processo decisório, torna-se, assim, um grupo de pressão. E, como esse grupo de interesse e de pressão é agressivo nas suas reivindicações, manifesta se, também, como uma bancada de lobby (VIGNA, 2001, p.14)

Portanto, conforme menciona Costa é no “contexto econômico neoliberal de avanço do agronegócio, em que a representação ruralista costura os acordos e imposições políticas e econômicas visando expandir suas terras e a produção de *commodities* (2012, p.30).

É preciso esclarecer que a “elite ruralista” concentra mais da metade das terras do país, além de contar com enormes benefícios fiscais como perdões de dívidas pelo governo. Esta gente – que hoje divide com a bancada evangélica a hegemonia no reino político de Brasília – gera menos emprego que a agricultura tradicional<sup>55</sup>.

Esse grupo também é constituído por parlamentares, que mesmo não possuindo propriedade rural ou de empresas do setor do agronegócio, assumem claramente a defesa das demandas da bancada, nos plenários, nas comissões e nas votações. Assim, defendem sem constrangimentos posicionamentos públicos, admitidos em entrevistas à imprensa em todas as manifestações realizadas em plenário, assim como em palanques advogando os interesses de empresários e latifundiários, bem como conduzindo o direcionamento das políticas agrícolas no Brasil (DIAP, 2011).

Estão incluídos, ainda, no rol de defesa da bancada ruralista a flexibilização e as mudanças nas legislações: trabalhista, fundiária, tributária, indigenista e quilombola. Além da defesa de alterações na legislação ambiental, com vistas a garantir os privilégios e concessões, consideradas por eles indispensável à produtividade e a competitividade do setor (DIAP, 2011).

A manutenção dos privilégios para a agricultura empresarial está diretamente associada às forças econômicas representadas pelas grandes empresas, que por sua vez passam a financiar as campanhas eleitorais, as quais se tornaram milionárias, haja vista o seu sistema de financiamento (LOCALTE, LIMA, 2016, p.79).

---

<sup>55</sup> GUIMARÃES, Gien. “Agro é Pop, Agro é Tudo”: os donos do poder e a manipulação da comunicação, 2018. Disponível em: <http://conexaoplaneta.com.br/blog/agro-e-pop-agro-e-tudo-os-donos-do-poder-e-a-manipulacao-da-comunicacao/>. Acesso 20 de dez.2019.

Portanto esses agentes políticos influenciam os rumos da política agrária brasileira, direcionados aos interesses dos financiadores de suas campanhas, as empresas ligadas ao setor agrícola.

Constata-se também que há um desequilíbrio evidente no que diz respeito às políticas destinadas para a agricultura familiar e os benefícios e privilégios que os grandes produtores rurais possuem, à medida que o agronegócio é subsidiado através do crédito agrícola do Plano Agrícola e Pecuário, além da ampliação do financiamento público da agricultura empresarial. Entretanto, mesmo não estando sob a mão invisível do estado a agricultura familiar continua sendo a principal responsável pela produção dos itens básicos da alimentação da população brasileira: feijão, hortaliças, mandioca e parte significativa do arroz, do milho e do leite. Cabe mencionar que muitos agricultores familiares não possuem acesso adequado aos recursos e insumos produtivos, tal qual possui o grande empresariado do agronegócio (LOCATEL, LIMA, 2016).

Bittencourt (2018) ao analisa a gestão do atual presidente do Brasil Jair Bolsonaro (PSL-RJ) diz que várias medidas foram tomadas com vistas a beneficiar as elites nacionais ligadas ao agronegócio, a começar pela extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea), órgão colegiado constituído de 60 pessoas, representantes da sociedade civil e do governo, que tinha como um de seus objetivos a defesa da produção de alimentos saudável e sem agrotóxico. Também nessa mesma linha de defesa e fortalecimento do agronegócio e da bancada ruralista o presidente indica para assumir a pasta do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), Tereza Cristina Corrêa da Costa Dias, integrante da bancada ruralista e conhecida por defender o aumento do uso de agrotóxicos no país e que por esse motivo recebeu altas doações na sua campanha oriundas de empresários ligados ao setor de agrotóxicos. Além disso, o presidente criou a Secretaria Especial de Assuntos Fundiários, assumida pelo agropecuarista Luiz Antonio Nabhan Garcia, presidente da União Democrática Ruralista (UDR).

Essas medidas colocam em prática os discursos eleitorais do governo federal, dentre os quais mencionava que na sua gestão não haveria demarcação de terras indígenas, titulação de territórios tradicionais ou reforma agrária<sup>56</sup>. Segundo o presidente da república as demarcações

---

<sup>56</sup> BITTENCOURT, Naiara. Bolsonaro e os porões do agronegócio: sem clima, sem projeto de desenvolvimento, sem biodiversidade: o que restará pós Bolsonaro (2018). Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/12/07/bolsonaro-e-os-poro-es-do-agronegocio/>. Acesso em 05 jan. 2020.

indígenas possuem um “aspecto estratégico”, na qual “uma das intenções das demarcações é inviabilizar o país no campo econômico” (OYAMA, 2019).

Angelo e Rittl (2019) ao realizarem análises sobre o início do governo do presidente, Jair Bolsonaro, destacam que algumas medidas foram determinantes para contribuir com o desmonte da política ambiental no país, dentre as quais menciona-se: 1) a mudança na estrutura do Ministério do Meio Ambiente, entregando à gestão das florestas públicas do país ao Ministério da Agricultura e extinguindo a secretaria de Mudança Climática e Florestas; 2) a extinção do Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima (CIM) e seu Grupo Executivo (Gex), pelo decreto 9.759/2019, que revogou centenas de colegiados da administração federal, e 3) a redução do orçamento, do ano de 2018, para 2019, que ocorreram em quatro frentes consideradas estratégicas, para o desenvolvimento de ações destinadas a preservação do meio ambiente: na Implementação da Política Nacional de Mudança do Clima (PNMC) e na Preservação e controle do desmatamento. Além dos cortes nos recursos que eram destinados às ações de vulnerabilidade à seca e ao Fundo Clima, os quais os investimentos foram reduzidos a zero (0).

Ainda nessa linha de desmonte da preservação do meio ambiente, mas não menos importante, conforme destaca Bourscheit (2019), podem ser citados: a redução da fiscalização do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), a perseguição a fiscais, o corte no orçamento de prevenção de incêndios, a suspensão do Fundo Amazônia e as promessas de abrir terras indígenas à mineração.

Portanto, o governo atacou o que de fato faz com que a política possa acontecer, o orçamento, sem recursos todas as ações são inviabilizadas, não se promove uma gestão ambiental, nem se cumprem os compromissos e acordos que o país assumiu, para atingir metas da Política Nacional de Mudanças Climáticas, apenas com “boas intenções”. Todas essas iniciativas foram desastrosas e estão na contramão das ações que visavam reduzir o desmatamento no país, principalmente, na Amazônia. Mediante ao exposto, verifica-se que “o desmonte das políticas e ações da área ambiental federal faz parte do *planejamento estratégico do atual governo*” (BOURSCHEIT, 2019, p.1, itálico do autor).

Oyama (2019) menciona que, Angela Merkel, suspendeu repasse de 35 milhões de euros, o equivalente a 155 milhões de reais, em 2019, que se destinava ao financiamento de projetos de proteção da Amazônia. Além disso, a Noruega deixou de repassar 300 milhões de coroas norueguesas, o equivalente a 133 milhões de reais. Esses recursos destinavam-se ao Fundo Amazônia, criado em 2008. O dinheiro é administrado pelo Banco Nacional de

Desenvolvimento (BNDES) para subsidiar e financiar projetos ambientais, para comprar carros que fiscalizam de derrubadas ilegais da mata e a previnem os incêndios.

Segundo a autora a suspensão dos repasses foi justificada pela ministra do meio ambiente da Alemanha Svenja Schulze, ao declarar a um jornal alemão que a política do governo brasileiro na região amazônica deixava dúvidas sobre a redução das taxas do desmatamento. Já a Noruega deixou de enviar os recursos, devido as mudanças feitas pelo presidente do Brasil, na gestão dos fundos. Duas comissões indicadas pelo governo decidiam a aplicação dos recursos recebidos, porém, o presidente afastou os membros de dois comitês e anunciou uma auditoria no fundo.

Essa atitude, segundo Oyama (2019) levou a estagnação dos projetos, que o fundo sustentava, pois, devido não ter sido realizada a recomposição dos comitês, uma vez que na nova composição o ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, exigia a modificação de suas estruturas, de maneira que o principal comitê tivesse o número de cadeiras reduzido de 23 para 7, sendo que cinco dos assentos caberiam ao governo federal, essas condições não foram aceita nem pela Alemanha, nem pela Noruega.

Após a desestruturação do Fundo Amazônia as queimadas na Amazônia aumentaram, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, INPE, divulgou os dados de seus relatórios que constavam, que em junho, de 2019, “o desmatamento na Amazônia havia aumentado 88% em relação ao mesmo mês do ano anterior. Bolsonaro ficou irritado com a informação e classificou os dados de “números mentirosos” divulgados “por maus brasileiros” (OYAMA, 2019, p.155). Em 2 de agosto, menos de um mês depois da divulgação do relatório do INPE, o presidente ordenou a exoneração de Ricardo Galvão, diretor do referido Instituto, físico, engenheiro e professor titular da Universidade de São Paulo.

Em junho de 2020 os dados relativos as queimadas na Amazônia voltam a assustar.

Foi um **aumento de 19,6%** em comparação com o mesmo mês no ano passado. Em junho de 2020, foram 2.248 focos ativos, em 2019, 1.880. Segundo o Inpe, a média histórica para junho é de 2.724 focos ativos de queimadas no bioma Amazônia. Em junho de 2020, o índice ficou 17% abaixo da média dos últimos 21 anos, mas o número não passava dos 2 mil desde 2007, quando houve 3.519 pontos de incêndio na floresta<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> G1. **Focos de queimadas na Amazônia em junho foram os maiores para o mês nos últimos 13 anos, diz Inpe.** Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2020/07/01/focos-de-queimadas-na-amazonia-em-junho-foram-os-maiores-para-o-mes-desde-2007-diz-inpe.ghtml>. Acesso em: 28 jul.2020.

Essa situação tem se agravado, de acordo com Geraldi (2020)<sup>58</sup> o avanço do desmatamento nas unidades de conservação da Amazônia aumentou, piorando os índices registrados anteriormente, pois perdas registradas nas áreas protegidas do bioma atingiram 1.008 km<sup>2</sup> entre agosto de 2019 e julho de 2020, atingindo uma alta de 40% em relação aos 12 meses anteriores.

O desmatamento nos biomas tem aumentado devido ao processo de invasão e grilagem por grupos organizados, que foram motivados pela expectativa de regularização anunciada pelo governo federal, ao encaminha para o Congresso Nacional a Medida Provisória -MP 910, apelidada de MP da grilagem, a mesma trata da regularização fundiária de ocupações em terras da União.

Bertolotto (2020) destaca que sob a alegação de desburocratizar a concessão de títulos a agricultores o presidente Jair Bolsonaro, através desse documento amplia para médias e grandes propriedade a anistia a proprietários que ocuparam terras públicas, para que ocupou e desmatou até dezembro de 2018. Essas áreas estão situadas, principalmente, na região norte do Brasil, em comunidades de populações tradicionais da Amazônia. A lei atual considera fazendas de até quatro módulos fiscais, contendo de 5 a 100 hectares de terra, dependendo de cada município. Já a MP 910, ampliava para 15 módulos fiscais, beneficiando os latifundiários.

Cabe registrar que o texto da referida MP causou muitas polémica, mas perdeu a validade e não foi votada nos Plenários da Câmara dos Deputados e do Senado. Em substituição a MP os deputados apresentaram o Projeto de Lei, PL, de nº 2.633/20, que tem como autor o deputado Zé Silva, do Solidariedade-MG, novos critérios para a regularização fundiária de imóveis da União e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) ocupados incluindo assentamentos. As regras se restringem a áreas ocupadas até julho de 2008 com até seis módulos fiscais, unidade fixada para cada município pelo Incra, que varia de 5 a 110 hectares (CHAGAS, 2020).

Mediante essa conjuntura pode-se dizer que o governo tem assumido a defesa do agro, do pop, do tec, ou seja, da manutenção dos privilégios das elites que comandam o agronegócio, para tanto não importa que será feito para garantir a hegemonia, o financiamento, a infraestrutura jurídica, a flexibilização da legislação ambiental, trabalhista ou qualquer forma de benefício favorável ao desmonte da nação.

---

<sup>58</sup> GERALDI, Giovana. Desmate em unidade de conservação da Amazônia cresce 40%, diz WWF. Uol. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/ag-estado/2020/09/01/desmate-em-unidade-de-conservacao-cresce-40.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso:01.set.2020.

Desde sua campanha eleitoral, o atual presidente do Brasil, já defendia a ampliação do excludente de ilicitude, termo previsto no Código Penal que admite a possibilidade de uma pessoa praticar uma atitude que seja considerada criminosa. O termo

refere-se a algo que é considerado **ilícito**, ou seja, aquilo que é condenado pela lei, que é proibido/ilegal. [...] ilicitude é um termo utilizado em referência a contradição entre uma conduta e o que está previsto na lei. Ou seja, **há ilicitude quando o comportamento/ação de uma pessoa desrespeita alguma lei** (MORAES, 2019, sem paginação, grifos da autora).

Ele tem amparo legal à medida que tem a prerrogativa no Estado de necessidade. “Considera-se em estado de necessidade quem pratica o fato para salvar de perigo atual, que não provocou por sua vontade, nem podia de outro modo evitar, direito próprio ou alheio, cujo sacrifício, nas circunstâncias, não era razoável exigir-se” (BRASIL, 1894, Art.24).

Em 2019, foi enviada pelo governo duas propostas ao Legislativo para a alteração dos casos em que o Código Penal prevê exclusão de ilicitude. Uma foi mandada por intermédio do Ministro da Justiça e Segurança Pública, no denominado “Pacote de Lei Anticrime”. A outra foi encaminhada como projeto de Lei. Em novembro, o governo federal enviou um novo projeto ao Congresso para ampliar os casos em que o indivíduo ficaria isento de punição ao infringir a lei, essa proposta apresenta com detalhes os casos em que militares das Forças Armadas estão atuando em operações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO), ou seja, aquelas ações executadas por ordem do Presidente da República, à medida que considera-se que todas as forças tradicionais de segurança pública foram esgotadas. Portanto, é atribuída de maneira temporária o poder de polícia as forças armadas.

O projeto ainda propõe que os agentes de segurança e militares serão isentos de punição, por realizarem atos, considerados em legítima defesa, dentre os quais incluem: prática ou iminência de prática de ato de terrorismo; prática ou iminência de prática de conduta capaz de gerar morte ou lesão corporal; restringir a liberdade da vítima, mediante violência ou grave ameaça e portar ou utilizar ostensivamente arma de fogo. Há fortes críticas relativas ao projeto de lei do presidente, ao afirmarem que “essa proposta representa uma espécie de carta branca para matarem<sup>59</sup>”. De acordo Ribeiro *et al* (2019, p.10) ao se reportar sobre o controle do Estado e de poder, menciona que “a violência é utilizada como forma de desestabilização, como a exemplo de governos ditatoriais ou pseudodemocráticos, para demonstrar o poder e reprimir”.

---

<sup>59</sup> Direito de Justiça. Entenda o conceito de excludente de ilicitude. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/589060-entenda-o-conceito-de-excludente-de-ilicitude>. Acesso em: 10. jan. 2020.

Se a proposta for aprovada no Congresso Nacional o presidente da república poderá autorizar a ação das forças de segurança para agir nas reintegrações de posse, se houver lentidão por parte dos governos estaduais. Atualmente, é necessária a solicitação do governador e a assinatura do presidente. A principal intenção do presidente é coibir a ação dos movimentos sociais do campo. Ao se referir ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), afirmou “Esses caras invadem as fazendas, depredam patrimônio, matam animais e fica por isso mesmo?”<sup>60</sup>. Em outro momento o presidente comparou as ações desse movimento como ato terrorista. Dessa forma justifica-se considerar isentos de punição os agentes militares, que agirem em legítima defesa ao se defenderem da “prática ou iminência de prática de ato de terrorismo”, prevista no projeto de lei proposto pelo presidente.

É fato que foi:

O grande capital penetrou nas áreas indígenas, cortou as reservas, lavrou o subsolo, alagou aldeias; a cultura tradicional dos índios foi ferida, a sua liberdade ancestral ameaçada. O latifúndio engole as roças, mas o camponês resiste à expulsão, recusa a proletarização, luta contra o cativo e defende sua autonomia (HEBÉTTE, 1991, p. 7- 8).

Entretanto, mesmo em uma conjuntura política que aponta para a criminalização dos movimentos sociais, e ainda apesar de existir “fortemente e sistematicamente, a tentativa de silenciamento e apagamento, principalmente através do processo de criminalização, os movimentos sociais continuam resistindo e construindo estratégias de superação, para além de espaços institucionais” (RIBEIRO, 2019, p.11), realizadas em diversos lugares, elas disputam espaço na luta contra o poder político, judiciário e parlamentar.

Seria o governo de Jair Bolsonaro, um governo pop? E o que é ser pop? Pop é uma abreviatura da palavra "popular", que é usada tanto em inglês como em português. No dicionário informal ser pop significa: uma pessoa amada, querida que tem bastante amigos. Dentre os que apoiadores do governo no Congresso Nacional, destacam-se os parlamentares ruralistas, evangélicos, militares, e outros políticos conservadores e reacionários. Porém, cabe mencionar que “assim como nem todos os evangélicos são conservadores, deve-se igualmente destacar que a pauta conservadora vai além dos evangélicos conservadores. Dela participam também católicos, outras religiões e atores não religiosos” (ALMEIDA, 2019, p.212).

---

<sup>60</sup> LIMA, Luciana. Bolsonaro quer forças de segurança em reintegração de posse, 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-br/bolsonaro-quer-forcas-de-seguranca-em-reintegracao-de-posse-rural>. Acesso em 13 out. 2019.

Ainda é necessário incluir nesse rol de apoiadores a grande massa da população, cooptada pelas propagandas das redes sociais, os ditos “intelectuais políticos” dos *WhatsApp*, dos memes, dos *twittees*

[...] a articulação de diferentes atores, em várias plataformas e espaços digitais, atuando por motivações diversas, comporiam uma rede descentralizada e capilarizada de comunicação e propaganda política [...]. Nessa dinâmica de rede, a produção e circulação de conteúdo não depende nem é controlada por um centro irradiador único (CRUZ; MASSARO; BORGES, 2019, p.15)

Dentre esses grupos o presidente de fato é considerado pop. Porém, sua “popularidade” anda bem questionada e colocada em xeque por meio de suas atitudes, postura, gestos, falas em entrevistas, que tem revelado verdadeiros desastres, tanto nacional, quanto internacional. A se tratar das questões relativas ao desmatamento da Amazônia

No exterior, Bolsonaro virou o vilão ambiental. O jornal francês *Libération* escreveu que o presidente brasileiro era “o câncer do pulmão verde”. Pouco antes, a revista britânica *The Economist* havia publicado que “o mundo tem de deixar claro para Bolsonaro que não vai tolerar seu vandalismo”. E pontificava, em editorial: “As empresas de alimentos, pressionadas pelos consumidores, devem renegar a soja e a carne produzidas em terras da Amazônia ilegalmente exploradas (OYAMA, 2019, 167-168).

O momento é propício para fazer uma reflexão sobre democracia e os novos autoritarismos, de acordo com Santos (2019) não obstante a democracia ser tida como um regime legítimo na atualidade, um grande número de pessoas vivem em um regime democrático, mas não em uma democracia, à medida que são cerceados do exercício dos seus direitos democráticos. Portanto, o referido autor considera que as sociedades contemporâneas que são politicamente democráticas, mas socialmente fascistas.

Lázaro (2019) menciona que o presidente da república, no discurso de abertura do evento Agrishow, feira do setor agropecuário, realizada em Ribeirão Preto (SP) em 2019, afirma que “para nossa segurança jurídica no campo, a propriedade privada é sagrada e ponto final”, portanto considera legítima a utilização “de armas de fogo por civis para legítima defesa dentro da propriedade privada. Para ele, os produtores rurais têm o direito de se defender sem que haja ilicitude em caso de confronto” (LÁZARO, 2019, sem paginação). O referido autor mencionou que segundo Bolsonaro, “o importante é o cidadão de bem causar medo no invasor e não o contrário” (LÁZARO, 2019, sem paginação).

Pode-se dizer que o presidente nega dinheiro aos pobres e dar aos ricos e ao passo que faz ataques aos movimentos sociais e os criminaliza, ele defende os latifundiários. Portanto,

pode-se dizer que seu governo trabalha, apoia e incentiva o agro. É em função do agronegócio que Jair Bolsonaro apela ao presidente do Banco do Brasil, Rubem Novais, para reduzir os juros dos empréstimos destinados ao setor agropecuário. Em seu discurso mencionou “Vocês, do campo, precisam de ajuda em alguns setores, não apenas que o Estado não atrapalhe, precisam de ajuda. Agradeço aqui o nosso prezado Rubem Novaes, presidente do Banco do Brasil, que traz 1 bilhão de reais para investir nessa área”<sup>61</sup>.

“As *commodities* tem um setor específico nas bolsas de valores, pois seus preços variam conforme o mercado internacional. Essa é mais uma evidência de que o agronegócio tem por objetivo, a exportação de seus produtos” (FIGUEIREDO, 2019, sem paginação). Ao inserir o Brasil na economia globalizada e gerar essas divisas não importa o preço a ser pago, ou como vai ser processada essa forma de colonialidade, se através da “dilapidação do patrimônio natural, da degradação e contaminação do meio ambiente, da exploração de mão de obra barata ou em regime de escravidão, da expropriação de populações camponesas e da subserviência aos mecanismos de valorização financeira” (ASSIS, 2014, p.622) .

Recentemente, o ministro da Economia, Paulo Guedes, declarou no Fórum Econômico Mundial, em Davos, na Suíça: “O pior inimigo do meio ambiente é a pobreza. As pessoas destroem o meio ambiente porque precisam comer”. Essa afirmação transforma as vítimas em vilões, à medida que retira a responsabilidade pelos desmatamentos das “empresas e pessoas ricas que detêm o poder na região, têm muita influência no Judiciário e no Poder Executivo”<sup>62</sup> e atribui às populações empobrecidas das Amazônias. A pobreza é traçada como uma realidade em negativo, uma espécie de limbo para a onde são projetadas as carências, as precariedades, as minoridades e os atrasos do país (TELLES, 1992, p. 3).

Mas as condições de pobreza são frutos das (re) produção

das desigualdades construídas no plano social, político, econômico e cultural, definindo para os pobres um lugar na sociedade. Um lugar onde são desqualificados por suas crenças, seu modo de se expressar e seu comportamento social, sinais de “qualidades negativas” e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social (YAZBEK, 2012, p.289)

---

<sup>61</sup> Exame. Bolsonaro faz apelo para que BB reduza juros do setor agrícola. Matéria de 29 de abril de 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/bolsonaro-faz-apelo-para-que-bb-reduza-juro-para-setor-agricola/>. Acesso jan.2020.

<sup>62</sup> ARTAXO, Paulo. Os ricos com mais influências são os que mais desmatam a Amazônia., 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/ricos-com-influencia-sao-os-que-mais-desmatam-a-amazonia/a-52114375>. Acesso em: 25 de fev.2020.

Há uma estreita relação com a condição de pobreza da população e a educação nos territórios das Amazônias elas são geradas pelas desigualdades sociais, que o capitalismo cria, por meio do latifúndio, do agro-hidro-minérios negócios. “Portanto, o analfabetismo e o semianalfabetismo são expressões da pobreza que resulta de uma estrutura social altamente injusta. Combatê-los sem entender suas causas seria um ato superficial, ingênuo” (ARAÚJO, 2012, p. 253). Essas condições se reproduzem pelas circunstâncias econômicas, sociais e políticas, que são construídas e mantidas na sociedade capitalista que excluem um grande número de pessoas, em todo o mundo, não só na Amazônia. Xavier Neto (2005) diz que a pobreza e a exclusão no campo são aspectos comuns em quase todos os países latino americanos, aos pobres é negado o direito de existir com dignidade, à medida que são subalternizados e excluídos por não possuir emprego, moradia adequada, alimentação suficiente, conforto, segurança, dentre outras necessidades materiais importantes para sua sobrevivência.

### **3 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DAS AMAZÔNIAS**

Esta seção tem como finalidade evidenciar como as Universidades Federais das Amazonas, no Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, têm construído suas experiências de Formação em Alternância, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no tocante a identidade do educador do campo, as áreas de conhecimento e a Formação em Alternâncias. Na seção não será tratado sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Amapá, do edital 2012, pois a seção 4 destina-se, especificamente, a análise do curso, que é objeto de estudo desta tese.

Para realizar essa discussão a seção inicia falando sobre as Universidades Amazônicas, no que tange a sua importância para o território amazônico, destaca a sua estrutura *multicampi* e a suas articulações em rede, que possibilitam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão nas comunidades por elas atendidas. O texto prossegue tratando sobre os cursos de licenciaturas em Educação do Campo, das Universidades Amazônicas, trazendo uma análise dos projetos pedagógicos desses cursos, relativa a identidade do educador que o curso pretende formar, as áreas de conhecimento e Formação em Alternâncias. A seção apresenta também uma contextualização histórica sobre a participação da Universidade federal do Amapá, no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), através do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, editais 2008 e 2009.

#### **3.1 UNIVERSIDADES FEDERAIS AMAZÔNICAS: IDENTIDADE DO EDUCADOR, ÁREAS DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIAS**

As Universidades Federais Amazônicas foram implantadas a partir da segunda metade do século XX<sup>63</sup>. Elas têm importantes contribuições na esfera política, social e econômica no território amazônico. Essas Instituições Federais de Ensino Superior-IFES, são constituídas com uma estrutura multidisciplinar e *multicampi*, que congregam vários campi universitários, situados nos municípios, dos estados, nas quais elas se localizam. Essa organização permite que

---

<sup>63</sup> Gomes (2011, p. 57) assim descreve as Universidades federais, com seus respectivos anos de criação: Universidade Federal do Pará - UFPA (1957); a Universidade Federal do Amazonas - UFAM (1962); a Universidade Federal do Maranhão - UFAMA (1966); a Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT (1970); a Universidade Federal do Acre - UFAC (1974); a Universidade Federal de Rondônia - UNIR (1982); a Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (1987); a Universidade Federal de Roraima - UFRR (1989); a Universidade Federal de Tocantins - UFT (2000), Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA (2002) e, atualmente a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA (2009).

elas atuem em rede, favorecendo ações educativas e científicas, que envolvem: o ensino de graduação e pós-graduação, a pesquisa e as atividades de extensão. De acordo com Gomes (2009) a partir da década de 80 elas se uniram, com objetivo de interiorizar suas ações, assim criaram o Programa Norte de Interiorização (PNI), que originou à Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ).

Essas IFES possuem um papel importante no desenvolvimento científico e tecnológico do território amazônico. Através da atuação em redes elas têm articulado seus programas de pós-graduação e seus grupos de pesquisas, construindo uma trajetória, que tem demarcado sua grande contribuição no que tange aos avanços nos campos educacionais, científicos e tecnológicos.

No campo científico e tecnológico elas se destacam pelo desenvolvimento de estudos e pesquisas voltadas ao uso dos recursos naturais, da sustentabilidade ambiental e da biodiversidade, dessa maneira exercem um papel essencial no que tange aos estudos sobre o futuro do planeta, pois essas questões de abrangência global, são inseridas como pauta efetiva da agenda política de discussões dessas Universidades Amazônicas. Além disso, essas questões são tratadas no âmbito do ensino e dos projetos desenvolvidos pelos grupos de pesquisas dessas instituições.

A estrutura *multicampi* das Universidades Amazônicas têm permitido o acesso à educação superior e a formação continuada a diversas populações, que se localizam nos grandes centros urbanos, bem como em comunidades mais afastadas das capitais, tais como às populações tradicionais: ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, agroextrativista e indígenas, além de outros povos que vivem em comunidades do campo: agricultores familiares, trabalhadores rurais, assentados, atingidos por barragens, etc. Essa IFES oportunizam o crescimento intelectual e profissional as comunidades atendidas, formados profissionais de diversas áreas do conhecimento, fortalecendo a capacidade científica local, por meio de uma cultura acadêmica, que tem primado pela resolução dos problemas que afetam os territórios amazônicos através do ensino, da pesquisa e das atividades de extensão, destinadas a

Todavia, cabe ressaltar que ainda há muito que se fazer para transformar as Universidades Amazônicas em espaços verdadeiramente democráticos, para que todos tenham a oportunidade e acesso ao ensino superior de qualidade, mantendo um percurso formativo que lhes garantam desenvolver todas as suas potencialidades, bem como em transformá-las em conhecimentos, que se colocam a serviço do desenvolvimento de suas comunidades.

Considera-se que um passo muito importante na ampliação do espaço para atender os sujeitos que vivem e trabalham no campo se deu a partir das lutas dos movimentos sociais do

campo, no sentido de ocupar os espaços nas Universidades, para contrariar à histórica exclusão nelas ocorrem, de maneira a construir outras pedagogias e outras possibilidades de conceber o conhecimento. Como uma das conquistas da luta dos coletivos do campo, no ano de 2006, foi aprovado O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Educação Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tinha como objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo, nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para o exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

O financiamento desses cursos, foi instituído por meio da Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009, que estabeleceu as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovessem o acesso e a permanência nas universidades, de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados, particularmente, profissionais de educação sem formação específica de nível superior que atuassem na educação básica. Dessa maneira, almejava-se corrigir as disparidades de acesso à formação inicial em nível superior e formação continuada desses professores (BRASIL, 2009).

Esse Programa foi criado a partir das experiências das universidades federais de Brasília (UnB), Minas Gerais (UFMG), Sergipe (UFS) e Bahia (UFBA), que com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, traziam em suas propostas pedagógicas, um referencial epistemológico que preconizava pelas especificidades da vida, do trabalho, da cultura e da produção da materialidade existencial dos trabalhadores do campo. Assim como suas lutas pela terra e resistência contra as formas de exclusão e expropriação promovida pelo capitalismo. Essa experiência inicial representava uma conquista significativa, porém a formação de educadores do campo era uma necessidade emergente no país inteiro, uma vez que não existiam políticas públicas com tal finalidade. Portanto, os movimentos sociais e sindicais do campo foram determinantes para pressionar o MEC a ampliar a oferta de formação de educadores do campo.

Molina e Hage (2015) mencionam que a expansão da educação superior, com 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, sendo ofertados de maneira permanente, nas Universidades e Institutos Superiores de Educação, em todas as regiões do país representou um

grande avanço. Entretanto, segundo eles nesse processo de ampliação corre-se **os riscos da descaracterização de cinco aspectos estruturantes dessa política:**

[...] promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; se vincular organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo; materializar-se a partir da Alternância pedagógica; promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimento (2015, p.148)

No processo de formação dos educadores do campo as Instituições Federais de Ensino Superior passaram a se constituir como atores importantes, na qual a participação dos professores das Universidades e Institutos Federais foi crucial na expansão das Licenciatura em Educação do Campo nas Amazônias, pois eles estiveram envolvidos na elaboração e na execução de projetos, programas e pesquisas, que são desenvolvidos em nível nacional, dentre os mais recentes podem ser mencionados: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, Programa Nacional de Educação do Campo, Projovem, Campo Saberes da Terra, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, Programa Integrado de Bolsas de Iniciação à Docência. Além da participação no Observatório da Educação Superior do Campo e na Rede de Pesquisa UNIVERSITAS/Br<sup>64</sup>, dentre outros.

Nesse contexto de participação que envolve as questões educacionais das populações amazônicas: a Universidade Federal do Amapá, a Universidade Federal do Pará-Campus de Abaetetuba, Altamira, Cametá, Marabá, a Universidade Federal de Rondônia, a Universidade Federal de Roraima e a Universidade Federal do Tocantins-Campus Arraias e Tocantinópolis, tiveram aprovados os seus projetos, no Edital de 2012, já mencionado anteriormente, que previa a implantação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Para discorrer sobre a importância da institucionalização desses cursos para os povos e comunidades das Amazônias foram analisados os projetos pedagógicos dessa Licenciaturas, de maneira que e elencou-se três eixos: identidade do educador do campo, áreas do conhecimento e Formação em Alternância, conforme descritos a seguir.

### **3.1.1 Identidade do educador nos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo nas Amazônias**

---

<sup>64</sup> A Rede Universitas/Br caracteriza-se como uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”. Disponível em [http://www.redeuniversitas.com.br/p/rede-universitas\\_22.html](http://www.redeuniversitas.com.br/p/rede-universitas_22.html). Acesso em 20.jan.2019.

Em que pese à diversidade e às especificidades que se apresentam nos territórios das Amazônias, com os traços característicos marcados pela sua heterogeneidade humana, constituída de agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, assentados, atingidos por barragens, extrativistas, ribeirinhos e pescadores. Assim como pela dimensão espacial dos seus territórios, que são compostos de espaços distintos: da terra, das florestas, das águas, das savanas e dos cerrados, as suas lutas sociais são muito próximas, à medida que colocam em tela o direito ao trabalho, a terra-território, a educação e a outros direitos humanos, que devem ser garantidos a todas as pessoas, para que possam viver com dignidade.

Nesse sentido, há que se reconhecer que existe um grande débito em relação à correção da histórica desigualdade sofrida por essas populações, que vem carregada por um conjunto de fatores mais expressivos, os quais não são apenas representados pela falta de acesso ao conhecimento, mas que também vêm marcados pelo padrão segregador que ele assume e que é arquitetado e estruturado no decorrer da história da humanidade.

A visibilidade da ciência, da racionalidade e do conhecimento legítimos, hegemônicos, verdadeiros, assenta-se na declaração de invisibilidade e inexistência de outras formas alternativas de conhecimento, de ciência e de racionalidade. Igualmente a invisibilidade das formas alternativas de conhecimento ou sua classificação como ilegítimas se assenta na segregação dos outros coletivos humanos como irracionais, incapazes de produzir conhecimentos legítimos (ARROYO, 2012, p. 235).

A partir dessa lógica de construção de ciência, uma questão é necessária para se problematizar: Qual a função das universidades da Amazônia na produção e socialização do conhecimento? A ciência, historicamente, construída no âmbito acadêmico esteve a serviço do aparato produtivo, atendendo às suas exigências e há uma íntima relação entre ciência e produção do capital, pois em uma sociedade de classes não se faz ciência de forma imparcial, uma ciência neutra, “desengajada” (SILVA; PERGHER, 2010). Gramsci alerta que é preciso considerar que “não obstante todos os esforços dos cientistas, a ciência jamais se apresenta como nua noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia” (1984, p.70), que está envolvida por uma visão de mundo, que não é imune às divisões de classe.

As experiências dos Curso de Licenciatura em Educação do Campo, das Universidades Federais Amazônicas estão ocorrendo por meio de práticas pedagógicas construídas e reconstruídas no percurso formativo, a partir das relações sociais, históricas e de luta pelo direito a educação de qualidade e pela condição de viver com dignidades nos territórios das

Amazônias. O termo experiência aqui utilizado traz como referência os escritos de Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, ao dizer que a autonomia

[...] vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (2016, p.107).

Em Freire o “saber de experiência feito” é assumido como epistemologia fundamental, pois “tal expressão demonstra sua valorização e compreensão da riqueza que o mesmo encerra, ao expressar as interações sociais imediatas, e, portanto, estar impregnado do conhecimento gerado pela experiência vivida” (FREITAS, 2004, p. 61). O reconhecimento e o valor do saber da experiência antecedem, portanto, os conhecimentos sistemáticos, científicos. Em seus argumentos Freire afirma “discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois” (2001a, p. 232). Dessa maneira “não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber de experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)” (FREIRE, 2008, p. 59).

Arroyo (2012) ao tratar da *Pedagogia do Oprimido*, afirma que as experiências dos grupos locais, são produtoras de conhecimentos, de valores, de trabalho, de cultura e de emancipação. Dessa maneira:

É importante dar centralidade, nos currículos das escolas do campo, às experiências de opressão e, sobretudo, de resistência que professores e educandos carregam para as escolas; trazer as experiências sociais, coletivas, assim como dar centralidade à história de expropriação dos territórios, das teorias, da destruição da agricultura camponesa; trazer para os currículos as persistentes formas de resistência, de afirmação e de libertação dos povos do campo de que os próprios educadores e educandos participam – experiências de formação-humanização, de recuperação da humanidade roubada, ausentes nos currículos oficiais e no material didático, mas que disputam o território dos currículos nas escolas do campo e nos cursos de formação e de licenciatura (ARROYO, 2012, p. 562).

Desse modo as experiências das comunidades amazônicas vêm carregadas de significados, trazendo as vozes e os sujeitos, que se colocam na posição contra-hegemônica de resistência, pois tem seus territórios invadidos, cercados, usurpados pelos projetos do capital. De acordo com Freire (2001a) é na concretude da luta política, contra a opressão que se aprender com as “armas” do (a) opressor (a). Luta que se edifica pela práxis, relação dialética de teoria

e prática, que se constrói a partir do pensar certo, em um processo de criticidade e autonomia, orientado pela epistemologia e não pelo espontaneísmo.

Nesse sentido que Caldart (2010) menciona que a matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo, tem o desafio de construir uma identidade docente que se propõem formar os educadores do campo a partir de uma concepção de ser humano, de educação e de sociedade que se pretende desenvolver. O movimento pela Educação do Campo, desde seu início tem apontado para dimensão de construir uma identidade de educador do campo que “seja capaz não apenas de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, mas também de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e na superação dessas contradições” (MOLINA e SÁ, 2012, p. 471).

Ao analisar os editais de 2009, 2009 e 2012 relativos às Licenciaturas em Educação do Campo, se observa que a identidade dos educadores se destina a atuação profissional, abrangendo quatro campos:

- 1) **Docência** multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento de: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias.
- 2) **Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico**, nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.
- 3) **Gestão de processos educativos escolares.**
- 4) **Gestão de processos educativos comunitários.**

Esses quatro campos que abrangem o perfil identitário que já começa a demarcar as fronteiras da construção do conhecimento, à medida que a essência dos Projetos Pedagógicos, das licenciaturas, se dá em torno da redefinição das funções sociais da escola, de maneira que seus processos formativos construam elementos que contribuam para a transformação da escola atual, o que exige compreender a importância da organização escolar e do trabalho pedagógico “como processos que ocorrem não só na sala de aula, mas na escola como um todo, sendo que a execução de ambos tem estreita relação com as funções sociais da própria escola” (MOLINA, 2017, p.593).

Ao tomar como referência as áreas atuação profissional, mencionadas anteriormente, foi proferida a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, das Universidades Amazônicas, que se apresenta descrito no quadro a seguir.

<b>CURSOS DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	
<b>UNIVERSIDADE/CAMPUS</b>	<b>ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>
<b>UFPA-Campus de Abaetetuba</b>	(i) exercer a <b>docência multidisciplinar</b> , a partir de uma das áreas de conhecimento [...]: Ciências da Linguagens; Ciências Sociais e Humanas; Ciências da Matemática; Ciências da Natureza; (ii) participar da <b>gestão de processos educativos escolares</b> ; (iii) ter <b>atuação pedagógica nas comunidades rurais, associações e cooperativas rurais, movimentos sociais</b> , para além da prática escolar.
<b>UFPA-Campus de Altamira</b>	[...] <b>perfil profissional multidisciplinar</b> com sólida formação teórico-prática em Educação do Campo nas áreas de Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza, bem como na <b>área da gestão e organização das instituições de educação básica</b> , em ações que dizem respeito ao <b>planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de políticas, projetos e programas educacionais; elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico da escola.</b>
<b>UFPA-Campus de Cametá</b>	<b>Docência</b> em Licenciatura em Ciências Naturais em Biologia e Química. <b>Docência</b> em Ciências Agrárias: <b>professor e/ou assessor técnico-pedagógico</b> nas Casas Familiares Rurais – CFR's, nas Escolas Técnicas Agrícolas e/ou nas Escolas Famílias Agrícolas – EFA's. Práticas de Economia Solidária.
<b>UFPA- Campus Marabá</b>	(i) exercer a <b>docência multidisciplinar</b> , a partir de uma das áreas de conhecimento propostas, a saber: Letras e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Agrárias e da Natureza; Matemática; (ii) <b>participar da gestão de processos educativos escolares</b> ; (iii) ter <b>atuação pedagógica nas comunidades rurais</b> , para além da prática escolar.
<b>UNIR- Campus Rolin de Moura</b>	O curso de Licenciatura em Educação do Campo habilita para duas áreas de conhecimento: 1) Ciências da Natureza 2) Ciências Humanas e Sociais. <b>Docência</b> nas disciplinas de Ciências, Química, Física, Biologia, Sociologia e Filosofia.
<b>UFRR- Boa Vista</b>	<b>Docência</b> em Ciências Humanas ou Sociais e em Ciências da Natureza e Matemática
<b>UFT<sup>65</sup>- Campus de Arraia Campus de Tocantinópolis</b>	<b>Docência</b> na Educação Fundamental, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, assim como em <b>Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar</b> , além de em outras áreas nas quais conhecimentos

<sup>65</sup> Os Projetos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo dos Campi de Arraia e Tocantinópolis, da Universidade Federal do Tocantins, são quase que idênticos, o que os diferencia são apenas os elementos, contidos no item, 2 identificação do curso. Portanto, os mesmos foram agrupados na tabela.

	<p>adquiridos de forma multidisciplinar em uma área de conhecimento prevista, especialmente nas escolas do campo;</p> <p><b>Gestão educacional</b>, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao <b>planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos</b>, bem como <b>análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais</b> na área de educação do campo e escolas rurais / do campo;</p> <p><b>Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico</b> do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.</p> <p><b>Atuação pedagógica junto às comunidades rurais</b>, no desenvolvimento trabalho pedagógico com as famílias, grupos sociais, cooperativas, associações e movimentos sociais, junto às lideranças e equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável;</p> <p><b>Atuar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos do campo em diferentes fases</b> do desenvolvimento humano, em diversos <b>níveis e modalidades do processo educativo</b>.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A partir da análise sobre a identidade do educador das Licenciaturas em Educação do Campo, das Universidades Amazônicas, constata-se que todas elas têm à docência como uma das suas finalidades formativas, de maneira que esses profissionais de educação possam atuar nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional e na Educação de Jovens e adultos.

A docência é a base da identidade dos acadêmicos que serão formados nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Todavia o trabalho educativo não se restringe a sala de aula, eles abrangem os espaços escolares e não escolares. Legitima-se, assim, a importância de participar da vida, das organizações e movimentos sociais, engajando-se nas lutas, que são encampadas por esses coletivos. Dessa maneira, os educadores do campo poderão exercer a docência em qualquer instituição ou espaço que desenvolva processos sistematizados e intencionais de formação humana.

O docente também poderá desenvolver atividades de organização e gestão de processos educativos, para o planejamento, execução e acompanhamento, avaliação de planos e de

projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais. A gestão de processos educativos escolares contempla a formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo.

Gestar e organizar as escolas do campo pressupõe entendê-las como espaços de convivência humana, fundado em princípios democráticos, no qual todos têm a capacidade de refletir, questionar e propor intervenções de modo a contribuir com a melhoria da escola, da comunidade e do território. A gestão democrática se efetiva com a partir do diálogo como instrumento de descentralização partilha das responsabilidades, para ter autonomia efetiva com a participação da comunidade nas tomadas de decisões pois “a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (PARO, 2000, p.18). As decisões da escola, sejam elas de ordem física e material, como a destinação de recursos e investimentos, bem como a construção do se Projeto Pedagógico, possibilitam a transparência de suas ações e do seu trabalho prestado à comunidade.

Nesse sentido, a gestão de processos educativos comunitários, é fundamental, pois ela ajudará a 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 (MOLINA; SÁ, 2011). Os processos de integração e de ações coletivas nas assembleias, discussões, reuniões com ampla participação da comunidade ou com seus representantes, se torna um importante mecanismo de democracia, na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável que, ao articular-se com as instituições ligadas as comunidades, assim com os estudantes e com suas famílias. A envolve as questões socioambientais, portanto há a necessidade de fazer um trabalho de construção junto às comunidades para que se sintam igualmente protagonistas do processo de construção da sua educação.

Esses perfis identitários exigem que os educadores possam compreender os processos de formação humana a partir das suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, tornando-se capazes de produzir conhecimento em educação e intervir nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais (KUENZER, 1999).

Portanto, ao abarcar a Organização Escolar e o Trabalho Pedagógico, entende-se que os processos educativos ocorrem para além da sala de aula, pois abrangem a escola como um todo, todavia a execução de ambos estabelece uma estreita relação com as funções sociais da escola (FREITAS, 1995). Se a intenção das Licenciaturas em Educação do Campo é transformar a

forma da escolar atual, que se sustenta e se reproduz sob a lógica da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico, que está a serviço da manutenção da ordem e dos valores da sociedade capitalista, é necessário construir uma escola que desafia e contraria tal organização. Para Kuenzer (1999, p.166)

[...] não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais [...] em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios.

Assim, a identidade do educador do campo nas Amazônias se edifica a partir de um percurso histórico que é recente, todavia está sendo construída coletivamente em articulação das Universidade com os movimentos sociais do campo. Parte-se de um entendimento de que a identidade do educador do campo tem como referência básica a formação docente um horizonte formativo que cultiva uma nova sociabilidade, que se edifica na superação da forma capitalista de conceber a educação e a escola, por isso, a formação desses educadores visa:

[...] a transformação da realidade parte então, do momento em que as pessoas começam a agir como parte integrante de determinado contexto ou grupo social, estimulando os indivíduos a defender os objetivos que tem em comum, é o sentimento de pertencimento ao meio, que faz com que se lute pelos ideais que aquele grupo acredita ser o melhor para o seu desenvolvimento, não só econômico, como social e moral (SILVA, et al, 2018, p.14)

Assim, as Universidades Amazônicas tem assumido em seus projetos pedagógicos a lógica formativa que se baseia na imprescindível necessidade de superação das formas de dominação gerada pela sociedade capitalista, que se fundamenta na exploração do homem, através do seu trabalho, e da natureza, por meio do uso indevido dos recursos naturais, com vista a obter o lucro e a mais-valia (CALDART, 2010), que tem imperado nos territórios amazônicos via agro-hidro-minérios negócios, já descritos anteriormente.

A Resolução CNE/CP n. 02/2015 que define a estrutura e o currículo da formação inicial do magistério da educação básica, estabelece que a formação deverá ser organizado em três núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, atendendo às demandas sociais, em sintonia com os sistemas de ensino, , e III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. A referida resolução ratifica o

respeito a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, portanto, cabe a cada IES, construir sua matriz curricular de acordo com suas especificidades.

Dessa maneira, para construir a identidade do educador do campo, as Universidades Amazônicas elaboraram as suas matrizes curriculares, constituídas de núcleos, conforme descrito a seguir:

Quadro 5: Carga horária e núcleos

<b>UNIVERSIDADE/CAMPUS</b>	<b>CARGA-HORÁRIA E NÚCLEOS</b>
<b>UFPA-Campus de Abaetetuba</b>	Carga Horária Total: 3.672 horas a. Núcleo Formador b. Núcleo Específico c. Núcleo Práticas Integradoras
<b>UFPA-Campus de Altamira</b>	Carga Horária Total: 3420 horas a) Núcleo Comum b) Núcleo das Áreas de Conhecimento c) Núcleo Integrador d) Núcleo das Atividades Complementares
<b>UFPA-Campus de Cametá</b>	Carga Horária Total: 4.369 horas a) Núcleo Formador b) Núcleo Específico c) Núcleo Integrador
<b>UFPA- Campus Marabá</b>	Carga Horária Total: 4.305 horas a) Núcleo Comum b) Núcleo Específico c) Núcleo de Atividades Complementares
<b>UNIR- Campus Rolin de Moura</b>	Carga horária total: 3.900 horas a) Núcleo Comum Obrigatório b) Núcleo Estudos Específicos c) Núcleo Integrador
<b>UFRR- Boa Vista</b>	Carga horária total: 3.220 horas a) Núcleo de Estudos Comuns b) Núcleo Estudos Específicos na Área de Ciências Humanas e Sociais c) Núcleo Estudos Específicos na Área de Ciências da d) Natureza e Matemática e) Prática De Ensino f) Estágios g) Atividades Acadêmico – Científico – Culturais
<b>UFT<sup>66</sup>- Campus de Arraia e de Tocantinópolis</b>	Carga Horária Total: 3.300 horas a) Disciplinas do Ciclo Básico b) Disciplinas do Ciclo Profissional c) Disciplinas de Formação Complementar

<sup>66</sup> Os Projetos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo dos Campi de Arraia e Tocantinópolis, da Universidade Federal do Tocantins, são quase que idênticos, o que os diferencia são apenas os elementos, contidos no item, 2 identificação do curso. Portanto, os mesmos foram agrupados na tabela.

	d) Atividades Complementares e) Estágios Curriculares
--	----------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As Licenciaturas em Educação do Campo das Amazônias, têm construído os seus núcleos de maneira a abarcar o que prevê a resolução, todavia, verifica-se que elas têm na composição de sua matriz a politização dos conteúdos pedagógicos, o que remete para a diversidades das lutas sociais, encampadas pelos movimentos presentes na sociedade civil. Além disso, afirma as matrizes radicais de humanização: trabalho, terra, águas, território, que são edificadas tendo como referência as tradições, a cultura e a resistência. É nesse sentido que as Licenciaturas em Educação do Campo constroem a identidade do educador tendo como referência a atuação desse sujeito como intelectuais orgânicos. Para Gramsci

[..] são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (1975, p. 151).

Esse intelectual nasce em uma determinada classe social cabendo a ele trabalhar para organizar os interesses da classe a que pertence, pois, "cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no modo de produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político" (GRAMSCI, 1982, p.3).

Dessa maneira a luta é pela vida, pelos saberes locais, pelos gêneros de vida, contra a pobreza, subalternidade, pois os saberes, as conquistas, as experiências, que as lutas dos coletivos subalternizados produzem poder, estrategicamente, se construir em prática curricular, em conteúdo político a ser valorizado na formação dos educadores. Esse novo mote ameaça, desafia e transgride a lógica de conhecimento hegemônico do currículo oficial. A força dos movimentos sociais adentra os processos educativos por outra via, a do acesso pelo direito a educação.

Portanto entende-se que é a partir desses processos formativos que vão sendo promovidas as rupturas e a superação dessa maneira que a escola se estrutura, assim é uma tarefa essencial cultivar e construir outras lógicas de organização do espaço e do trabalho

pedagógico, com o intuito de construir uma instituição capaz de contribuir para as transformações sociais necessárias

Pode-se dizer que por mais que a identidade dos educadores do campo aponte para a atuação de naturezas diversas, como fica bem claro nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura o viés comum de formação desejáveis a todos aqueles que irão exercer o trabalho educativo, em ambientes escolares ou fora deles, que é o compromisso com a produção e difusão do conhecimento que se coloca a serviço das comunidades, nas quais os educadores irão atuar, de maneira que esses conhecimentos possam ajudar a mover a luta contra o modelo de escola capitalista que ainda é hegemônico.

Dessa maneira, a identidade do educar do campo nas Amazônias fundamenta-se em uma base comum que traz as referências dos conhecimentos de natureza científica e culturais, que estabelecem relação com a formação política e com a humanização dos sujeitos do campo, bem como com a afirmação das matrizes humanas e culturais que estão presentes nas Amazônias, fundamentadas na produção de existência material, que tem o trabalho como elemento fundante, cuja a intencionalidade é promover processos formativos que levem os educadores a ter os elementos necessários para ajudar a transformar a escola atual.

Assim, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm as referências pedagógicas advindas da tradição pedagógica crítica, referenciadas pelo pensamento pedagógico socialista; pela Pedagogia do Oprimido e pela Pedagogia do Movimento. Para Abreu e Oliveira o pensamento de Freire converge com marxismo “no que concerne aos fins da ação revolucionária: uma sociedade justa e igualitária em que os seres humanos, até então negados, tivessem a sua humanidade reconhecida teórico e praticamente pela superação dialética das contradições entre opressores e oprimidos” (2014, p.110).

Essas configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, apresentam as diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. (KUENZER, 1999). Portanto, se as universidades são consideradas como os locais destinados, por excelência, à produção e ao desenvolvimento da ciência, os coletivos das Amazônias, precisam disputar espaços com o poder hegemônico, que se constrói via exclusão dos conhecimentos subalternizados, requerem a educação enquanto prática social, que

[...] se coloca em favor da luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica [...] e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma

outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p.38).

Assim, se contrapõem “à uma concepção medíocre de ciência” (CORRÊA, 2007, p.125), na busca de uma teoria revolucionária, que identifica o conteúdo social do conhecimento, propondo a mudança radical da realidade. Entretanto, Corrêa (2007) alerta que essa não é uma tarefa fácil, pois toda perspectiva epistemológica traz consigo determinada visão de mundo e representa interesses práticos de algum grupo social, que disputam interesses opostos, buscando obter a hegemonia nas relações sociais de cada momento histórico em questão.

### **3.1.2 A formação por área de conhecimentos**

A construção do currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo por área de conhecimento parte da crítica à fragmentação do conhecimento que visa atender exigências do mundo capitalista, que se sustenta pela divisão de classes e da exploração do trabalho, que adentra a escola reproduzindo essa mesma lógica, mantendo o modelo disciplinar, que se produz a partir do isolamento da ciência, apartada do movimento histórico no qual a realidade é produzida. Portanto, os projetos dos referidos cursos vêm trazendo seus currículos organizados de acordo com áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. Segundo Begnami

A formação por área de conhecimento é uma opção tática e estratégica em termos epistemológicos nos processos de construção do conhecimento integrando teoria e prática, rompendo com a fragmentação disciplinar e, também opção política para possibilitar a presença efetiva de educadores do campo nas escolas do campo com suas especificidades (2019, p.172-173).

Assim, os currículos e a formação docente dos sujeitos do campo se inserem no campo de disputa, de territórios, que historicamente legitimaram os conhecimentos considerados válidos e legítimos. Eles são territórios em disputas, porque a produção, apropriação-expropriação e hierarquização do conhecimento também possuem correlações de forças. Nesse sentido, a organização do currículo e a formação de professores por área, também são espaços de disputa de conhecimentos, de concepção de ciência, representam também as hierarquias no próprio trabalho docente e de todas as formas de organizar a formação docente nas universidades. Assim, o currículo não é apenas território de disputas teóricas, mas também de

todo o ordenamento pedagógico, jurídico e institucional, que envolvem as políticas educacionais e de maneira mais específica a política de formação de educadores.

Nesse sentido, ao disputar a visibilidade nos currículos não é apenas pedagógica, mas gira em torno dos sujeitos da ação educativa, que de meros expectadores das políticas que a eles se destinavam, passam a ser sujeitos da ação que exigem ser reconhecidos pelas suas experiências sociais, por seus saberes que requerem ter vez no território dos currículos. Assim, a luta é por pertencimento social amplo, por acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais, onde o direito à escola adquire outra relevância à medida que pressionam o currículo oficial para incorporar o resultado de suas lutas.

A formação dos educadores do campo por áreas de conhecimentos visa o fortalecimento da “proposta de um trabalho integrado em vista de superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade” (CALDART, 2011, p. 107), uma vez que não cabe a fragmentação da ciência, a medida em que se propõe uma formação que atenda a dimensão de totalidade.

Construir conhecimentos a partir das áreas de conhecimento gera tensões e contradições, pois ao expandir a Educação Superior, para as diversas universidades no Brasil, vai exigir mudanças nas formas de educar e de tratar o conhecimento, pois conforme mencionam Molina e Sá (2011) a proposta consiste na organização de novos espaços curriculares, que precisaram articular os componentes disciplinares tendo como referência uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos, que precisam promover o diálogo entre si, tendo como base os processos de ensino e de aprendizagens e os problemas concretos da realidade dos estudantes.

Ao realizar a análise dos projetos dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, das universidades Amazônias verifica-se a organização por áreas de conhecimento de maneira a “preparar um educador que seja capaz de promover, em suas práticas pedagógicas, essa constante articulação entre escola do campo e as comunidades camponesas, entre escola e vida, ou seja, entre escola e trabalho, entre estudo e produção material da vida” (FREITAS *apud* MOLINA, 2017, p.517). O quadro a seguir apresenta as áreas do conhecimento que cada licenciatura abrange.

Quadro 6: Áreas do conhecimento

<b>UNIVERSIDADE/CAMPUS</b>	<b>ÁREA DO CONHECIMENTO</b>
<b>UFPA-Campus de Abaetetuba</b>	Ciências da Linguagens; Ciências Sociais e Humanas; Ciências da Matemática; Ciências da Natureza.
	Linguagens e Códigos

<b>UFPA-Campus de Altamira</b>	Ciências da Natureza
<b>UFPA-Campus de Cametá</b>	Ciências Naturais Ciências Agrárias
<b>UFPA- Campus Marabá</b>	Linguagens e Literatura Ciências Humanas e Sociais Ciências Agrárias e da Natureza Ciências Matemática
<b>UNIR- Campus Rolin de Moura</b>	Ciências da Natureza Ciências Humanas e Sociais
<b>UFRR- Boa Vista</b>	Ciências Humanas Sociais Ciências da Natureza Matemática

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A organização do curso a partir do currículo por área do conhecimento tem como mote a construção de uma outra perspectiva curricular que desloca a centralidade do estudo das disciplinas e dos conteúdos isolados em direção a temas, eixos temáticos e questões da realidade e da vida concreta dos estudantes, assim, se “constitui em espaço indispensável para a apropriação do saber socialmente produzido, de modo a lhe permitir superar a parcialização e a fragmentação do aprendizado que se desenvolve na prática cotidiana” (KUENZER, 1989, p. 22). São esses elementos que promovem a inter-relação do trabalho pedagógico com o conhecimento. Todavia cabe evidenciar que

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, mas sua intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo (MOLINA, 2015, p.7).

Portanto, os Cursos de Licenciatura em Educação do campo se opõem a “concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério” (FREITAS, 1999, p.19).

Ao tomar como referência a identidade dos docentes, presentes nos projetos dos cursos das IES, observa-se que os acadêmicos poderão a ministrar as disciplinas, descritas no quadro a seguir:

Quadro 5: Disciplinas de atuação docente

<b>UNIVERSIDADE/CAMPUS</b>	<b>EXERCÍCIO DA</b>
----------------------------	---------------------

	<b>DOCÊNCIA-DISCIPLINA</b>
<b>UFPA</b> -Campus de Abaetetuba	Ciências Naturais - Química, Física e Biologia Ciências Sociais e Humanas- Sociologia e História Ciências da Linguagem Ciências da Matemática,
<b>UFPA</b> -Campus de Altamira	Química, Física e Biologia. Língua Portuguesa, Literatura e Artes.
<b>UFPA</b> -Campus de Cametá	Biologia e Química
<b>UFPA</b> - Campus Marabá	Letras e Linguagens Ciências Humanas e Sociais Ciências Agrárias e da Natureza Matemática.
<b>UNIR</b> - Campus Rolin de Moura	Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química. Ciências Humanas e Sociais- Filosofia e Sociologia
<b>UFRR</b> - Boa Vista	Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia, Matemática, Física, Química e Biologia
<b>UFT</b> <sup>67</sup> - Campus de Arraia e de Tocantinópolis	Artes-Música e Artes Visuais

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Cabe salientar que mesmo o currículo desses cursos se articulando em torno das áreas do conhecimento, a atuação profissional dos acadêmicos os direciona para uma atuação disciplinar, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96 é quem institui como se dará a organização curricular, nos níveis de ensino e modalidades da educação básica. A organização do currículo em termos de disciplinas tornou-se impositiva e necessária, para padronizar o conhecimento a ser ensinado no processo de escolarização em massa.

Verifica-se que ainda persiste a organização curricular, nas escolas de ensino médio, de maneira fragmentada e hierárquica, na qual cada disciplina é ensinada separadamente. O campo curricular é conflituoso, nele existem algumas disciplinas as que são tidas com maior importância e conquistam legitimidade e status, em detrimento de outras que “brigam” por espaços e cargas horárias, no rol de conhecimentos que compõe os currículos. Estes também não são estáticos, pois são construídos, permanentemente, e de acordo com as configurações das políticas educacionais vão sendo modificadas. Assim, as disciplinas que constituem os

---

<sup>67</sup> Os Projetos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo dos Campi de Arraia e Tocantinópolis, da Universidade Federal do Tocantins, são quase que idênticos, o que os diferencia são apenas os elementos, contidos no item, 2 identificação do curso. Portanto, os mesmos foram agrupados na tabela.

currículos são determinadas pelo momento político, histórico e econômico em que foram incorporadas neles.

Fica evidente a não-neutralidade do currículo no trato das questões educacionais, cabendo certamente a definição deste como um campo de luta onde se desdobram os conhecimentos e práticas considerados relevantes para determinadas sociedades e época, como e o que deve ser ensinado. Portanto, o currículo escolar não é neutro, porque busca privilegiar determinada cultura e saber, assim como formar um tipo de sujeito.

[...] a luta pela libertação e a criação de um ser humano novo passariam necessariamente pela conscientização que, na sua radicalidade, só se concretiza mediante a revolução cultural, justa reação à colonização cultural que se coloca na base da opressão (ABREU, OLIVEIRA, 2014, p.109).

Desse modo, busca-se superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo. Portanto, mediante as análises dos Projetos Pedagógicos, das Licenciaturas, já mencionados, verifica-se que há a necessidade de uma reflexão sobre os currículos, pois neles são instituídas as delimitações territoriais, que envolvem

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) [...] não se restringindo a uma questão de conteúdos (SILVA; HORNBURG, 2007, p.1).

As configurações que a formação dos educadores do campo se dá em contraposição aos projetos apresentados pelos grupos que ocupam o poder. Estes utilizam a ciência e tecnologia, para atender aos processos produtivos e sociais, que estão a serviço da acumulação do capital no país, e que, portanto, veem os educadores como objetos de produção de força produtiva para o capital. Dessa maneira, ao resistir contra esse ideário, prima-se uma identidade de formação dos educadores do campo, com as características apontadas por Kuenzer (1999, p.170), no qual, o educador precisa:

[...] ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam.

Essa nova postura pedagógica passa desafiar as práticas formativas de docentes, que tem o percurso histórico marcado pelo capitalismo dependente, que atinge frontalmente o

campo da educação. Dessa maneira a perspectiva de formação de educadores nas Amazônias permite repensar as possibilidades de embates, que levem a enfrentar os desafios dos processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital (FRIGOTTO, 2011), que se propunha por “não realizar análise adequada da realidade do campo, marcada pelos interesses do grande capital e latifúndio que atuam em âmbito internacional e que se expressa de modo desigual e contraditório em cada realidade particular” (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p.109).

Além disso, é imperativo prover um conjunto de medidas que possam se traduzir na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados, e condições para esses profissionais exercerem a docência “como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.15). Todavia, construir a formação de educadores nesses moldes não é um processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas.

Por conseguinte não se almeja qualquer tipo de educação para as populações da Amazônia, prima-se por uma educação que “[...] se coloca no desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora” (MOLINA; FREITAS, 2011, p.24), visando contribuir na luta contra as formas de dominação impostas pelo capitalismo às populações que vivem nos territórios das Amazônias.

Dessa maneira, os cursos se propõem a formar com sólida formação teórica tendo como base os fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola, tais com: matemática, ciências, história, geografia, química, dentre outras disciplinas exigidas no ensino fundamental e médio, possibilitando as condições para que os profissionais da educação possam ter uma análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.

Além disso, fundamenta-se indissociabilidade entre teoria e prática, de maneira a não se ater à mera justaposição entre ambas, possibilitando novas formas de organização curricular dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. Assim, são construídas metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tendo o trabalho como princípio educativo na formação profissional, assim como a ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

Cabe ressaltar ainda a necessidade do envolvimento dos profissionais formados no curso, com gestão democrática dos processos educativos, que se materializam como

instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola, visando a superação do conhecimento de administração enquanto técnica, tendo na gestão o compromisso com a participação social que estimula o envolvimento político dos educadores com as lutas e reivindicações dos movimentos sociais, pelos direitos dos cidadãos.

Dessa maneira, o eixo norteador do trabalho docente na universidade e da organização curricular por áreas de conhecimentos modifica a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento, permitindo a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção de projeto de escola, de educação e de sociedade, que certamente, não é o mesmo projeto defendido pelo capitalismo. Conseqüentemente, o projeto da educação do campo e de sua escola vem sustentado pela compreensão da materialidade de origem dos estudantes e de suas comunidades, visando combater a dominação e opressão dos desprivilegiados, que são marginalizados pela sociedade capitalista.

Todavia, construir um projeto dessa envergadura, não é tarefa fácil. Assim sendo, é necessário estar sempre atentos e vigilantes contra o inimigo que espreita, aquele que falseia a realidade existencial, que golpeia o pensamento crítico, que enclausura a ciência e a coloca em um pedestal e/ou santuário, em um lugar intransponível.

#### **4.2.3 Alternâncias Amazônicas: ocupando os latifúndios e as fronteiras do saber**

Os cursos de licenciatura em educação do campo nas Amazônias materializam-se a partir da alternância. Desse modo, buscam reconhecer e valorizar as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social, nos quais são envolvidos os sujeitos do campo e principalmente, implantar uma política de formação de educadores, trazendo em seu bojo uma organização pedagógica e curricular que traz a concepção de Alternância, para o Ensino Superior.

A Formação em Alternância tem privilegiado através dos seus instrumentos formativos, o vínculo entre academia e saberes populares, assumindo os fundamentos de uma pedagogia que ajude a transformar os processos educativos, incorporam as territorialidades e identidades sociais dos sujeitos do campo buscando a sua emancipação, através da afirmação do trabalho e da cultura como princípio educativo. Segundo Freire (2003, p.87),

[...] nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas

de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Os projetos da Licenciaturas em Educação do Campo demonstram que as Universidades Amazônicas não constroem suas experiências de Alternância sob o mesmo viés ou com a mesma perspectiva, uma vez que as formas de trabalho e da produção material de existência, nos territórios Amazônicos têm a ver com a “contradição entre o capital e o trabalho, entre o modo de produção e o grau de desenvolvimento das forças produtivas” (ALBUQUERQUE, 2011, p.106), levam a necessidade de pautar a formação acadêmica a partir do trabalho, da luta e das contradições de classes, das relações que se constroem com as pessoas, com o meio ambiente, com a cultura e com suas formas de vida e nos territórios amazônicos, exigindo

[...] outras teorias pedagógicas, outras didáticas e outros letramentos. Outros currículos de formação. Outros saberes de experiências feitas nessa pluralidade de sujeitos que disputam as instituições do conhecimento. Reconhecer esses outros sujeitos, pressiona por outras pedagogias (ARROYO, 2014, p.223).

Por isso, seria impositivo e arbitrário construir uma forma única de Alternância, para ser a referência para todo o país, em todos os níveis de ensino, em todas as modalidades de educação e em todos os cursos de formação de professores, uma vez que ao se considerar o projeto emancipatório de formação de educadores do campo não se poder construir uma concepção de alternância que não leve em consideração a realidade da pessoas, ou seja, o que estão fazendo, como se sustentam, como constroem a sua vida. A referência central de uma pedagogia emancipatória, revolucionária e problematizadora é a vida na comunidade e seus modos de existir. Então, para que suas características não sejam perdidas nas bases epistemológicas dessa educação tem como fundamento a vida daqueles que estão na comunidade, pois “os verdadeiros atores para construção ou reconstrução das sociedades amazônicas são os excluídos ou marginalizados do processo” (HERBETTE, 2000, p. 23). Uma epistemologia impositiva e positivista só serve para impor formas de entender a realidade, sem considerar a dinâmica na qual está inserida e por isso não consegue atender esses sujeitos e as dimensões que seus territórios abarcam.

A análise dos projetos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo permite compreender que as diversas Amazônias, requerem Alternâncias diferenciadas, que considere o tempo dos diferentes grupos, os territórios, o trabalho, a cultura, a sua simbologia, as suas ancestralidades, as suas formas de existência e o seu bem viver “[...] se a ligação da escola é

com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade” (FREITAS, 2010, p.158). Cada território possui sua singularidade, assim a educação e a Formação em Alternância não pode ser a mesma, ainda que os princípios que norteiam a educação do campo venham a ser os mesmos. A questão central é reconhecer que há toda uma forma diferente de viver nos territórios amazônicos, que produzem relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas.

Dessa maneira, trata-se de uma Formação em Alternância com a experiência de um currículo vivo, que tenha como preocupação central a socialização dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, sem ignorar as dinâmicas e as transformações que ocorrem nas vivências pedagógicas dos cursos, dos estudantes e das comunidades, que trazem como parte da matéria-prima a aprendizagem a presença da Universidade em diferentes tipos de atividades e tempos formativos.

Os projetos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Amazônias apontam para formação de um educador “[...] que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional e os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação” (SILVA, 2011, p. 29). Nessa acepção, não se trata de qualquer forma de Alternância ou de qualquer Pedagogia da Alternância. Fala-se de Alternâncias Amazônicas e de Formação em Alternância de educadores nas/das Amazônias, para construir um referencial epistemológico/pedagógico, que apresenta a proposição de uma pedagogia universitária nos territórios amazônicos. Construir a educação nesses espaços exige-se um debruçar-se sobre uma base conceitual e epistemológica vinculada aos desafios que as comunidades tradicionais enfrentam em seus territórios, que são caracterizados pela relação intensa com os espaços das águas, da terra, das florestas, das savanas e dos serrados, que tem seus modos de produção de existência ameaçados pelas forças do capitalismo, que invadem e destroem seus territórios

O projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Campus de Abaetetuba (2016) menciona que a organização metodológica do curso sustenta-se a partir da proposta da Pedagogia da Alternância, Tempo/Universidade e Tempo/ Comunidade Escola do Campo, baseada na articulação das disciplinas curriculares e da reflexão e fundamentação teórico-metodológica e conceitual, que visa possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, por meio da síntese teórica conceitual baseada na reflexão acerca da sua realidade sociocultural.

A fundamentação teórica-metodológica e conceitual é importante porque orienta para a análise e interpretação dos objetivos da educação, dos seus conteúdos, das disciplinas, das

atividades curriculares e etc. Ela se constitui do tipo de pedagogia que dará sustentação a formação. Todavia, ela precisa dar conta de explicar as contradições das relações sociais contemporânea, capaz de desenvolver uma reflexão pedagógica que possa ajudar os acadêmicos a constatar, a interpretar, a compreender e a explicar a realidade social, com sua complexidade e contradição. Uma vez que as configurações que se constroem na sociedade capitalista e se impõem sobre os territórios amazônicos e sobre suas populações tradicionais, apontam para a necessidade de se construir uma educação problematizadora, que ajude os sujeitos a compreender a sua própria condição de oprimido e possam ajudar a construir um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, forjados nas suas lutas e nos seus interesses sociais, políticos, culturais, a partir das condições sociais de existência.

Além disso de acordo com o referido curso a Formação em Alternância busca oportunizar aos alunos e professores a realização da vivência pedagógica, que interrelaciona os saberes teóricos e os saberes da experiência dos educandos (PP LEDOC-UFPA-ABETETUBA, 2016). Dessa maneira verifica-se que a formação em Alternância articula os saberes teóricos aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. A teoria oferece a perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá a atividade docente, para que neles os professores possam intervir, transformando-os. Nesse sentido, é fundamental o exercício constante da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005).

Nessa mesma direção o Projeto Pedagógico da UFPA, Campus de Altamira (2012) afirma que no Curso de Licenciatura em Educação do Campo a aprendizagem se orienta pelo princípio metodológico da alternância pedagógica, traduzido pela ação-reflexão-ação, tendo como estratégias didáticas a pesquisa e a resolução de situações-problema, contempladas pelo Tempo Universidade e Tempo Comunidade, com diferentes espaços de aprendizagem, nos quais acontece a articulação entre as dimensões investigativa, acadêmica, pedagógica e de intervenção.

A capacidade de resolver problemas é requerida nos mais diversos espaços de vivência das pessoas, ela possibilita o desenvolvimento de atitudes e capacidades intelectuais, fundamentais para despertar a curiosidade e a capacidade de lidar com novas situações, que levem a tentar superar as dificuldades de aprendizagem, exigindo o esforço e a dedicação, para descobrir a melhor estratégia que deve ser utilizada para o problema ser resolvido. De acordo com Dante (1991, p.25)

é possível por meio da resolução de problemas desenvolver no aluno iniciativa, espírito explorador, criatividade, independência e a habilidade de elaborar um raciocínio lógico e fazer uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis, para que ele possa propor boas soluções às questões que surgem em seu dia-a-dia, na escola ou fora dela

No tocante a pesquisa, a Formação em Alternância tem primado pela concepção da pesquisa como princípio educativo, ao promover a articulação da produção do conhecimento a um projeto pedagógico dos cursos e a uma concepção de educação, como parte da luta pelo projeto de sociedade que se almeja para o campo, partindo do reconhecimento, que a relação entre educação e produção de conhecimento científico pode ser utilizada tanto para dominação quanto para a emancipação, portanto, inserida na totalidade social e cuja construção do sentido, emancipatório ou de dominação, não se constrói sob o viés de uma suposta neutralidade da ciência. Dessa maneira, a pesquisa se realiza através da investigação como prática de criação, de desejo de conhecer e descobrir, por meio de uma prática intencional, que visa a transformação humana e social. Conforme menciona Demo (2011, p. 43)

[...] a pesquisa como diálogo é processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar - -se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

Além disso, o referido projeto destaca que a Formação em Alternância abrange os princípios político-filosóficos relativos à discussão sobre direitos humanos e educação, à sustentabilidade, e à equidade étnico-racial, à equidade de gênero, ao respeito às manifestações religiosas e às diferenças de faixa geracional, à inclusão das diferenças de formas de ser, de ritmos de aprendizagem e desenvolvimento especialmente das pessoas com necessidades educativas especiais, de maneira a reconhecer, respeitar e valorizar a diferença e a diversidade de modos de vida existente no campo (PP LEDOC –UFPA/ALTAMIRA, 2012).

O reconhecimento e valorização dessa diversidade aponta para a necessidade de indagar as relações sociais, enxergar as contradições e lutar por outro projeto de sociedade baseado na justiça, igualdade e respeito as comunidades amazônicas, uma vez que conforme ressalta Boaventura de Souza Santos (2009, p.18), “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Eliminar as diferenças, padronizar os gêneros de vida, raça e etnia não é o objetivo da educação em direitos humanos, por isso os espaços educativos devem ser preparados

pedagogicamente, para propiciar um espaço acolhedor e sem qualquer tipo de prática discriminatória, conforme ensina Freire, ao dizer:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 2016, p. 120-121).

Na Amazônia a diversidade se manifesta também através das diversas formas de criação, produção, difusão do conhecimento, e expressa através da cultura, dos povos, das línguas, dos costumes, das organizações sociais, das religiosidades, dos saberes, das formas de trabalho, dos modos de vidas e de existências. Nesse sentido, é importante considerar a realidade local, suas contradições, é essencial para reconhecer as formas de vida no campo e a sua oposição/ resistência/enfrentamento contra toda forma de destruição desses modos de vida e de sua diversidade sociocultural, o que exige que nos cursos de Licenciatura se instaure um espaço de disputas, no âmbito do currículo e da formação docente, o que implica respeitar, valorizar, incorporar a inclusão em todas as práticas educativas. Assim como a desafiar as políticas e práticas curriculares, a promover a reflexão sobre os mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam a voz das diferentes identidades, manifestações e conflitos culturais buscando homogeneizá-los.

A partir da análise do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UNIR-Campus Rolin de Moura (2014) foi possível identificar que há um movimento de ação-reflexão-ação, a alternância é tida como instrumento pedagógico que guia e orienta a organização do curso em suas bases práticas, constituída do Tempo Universidade (TU) e do Tempo comunidade (TC), compreendendo esses espaços-tempos como momentos de ação-reflexão-ação em uma dialética constante, nos quais as constatações, os questionamentos e os problemas levantados da realidade, bem como os aprofundamentos e intervenções realizadas pelo estudante, em seu meio, comungam e integram na cotidianidade da vida das pessoas que estão envolvidas nesse processos.

Portanto, se educa na perspectiva de formar os educandos levando em conta os aspectos do seu próprio modo de vida, promovendo um diálogo fundamental, para a formação do ser humano, que se dá “entre o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o universal e o específico, enfim

uma escola que, enraizada na cultura do campo, contribui para a melhoria das condições de vida e de trabalho” (SILVA, 2007, p. 58).

Esse movimento dialético torna-se importante para transformação da realidade, considerando as potencialidades de pesquisa e o vínculo desta, com as questões sociais, como premissa de transformação do real, tendo a prática educativa um papel central nesta tarefa histórica em construção.

No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UFPA, Campus de Marabá (2019), a organização das atividades acadêmicas privilegia um processo formativo vivenciado em diferentes tempos, espaços e práticas, articuladas entre sessões de Tempo-Espaço Universidade e Tempo-Espaço Localidade. Busca-se estimular o exercício da pesquisa, do estudo e do trabalho de forma indissociável assumido como elemento fundamental da formação e auto formação acadêmica e profissional, inicial e continuada, que se articula pela pesquisa e pelo trabalho como princípios educativos e curriculares.

A educação do campo tem o trabalho como princípio educativo, assim, necessariamente os processos educativos se constroem a partir do conteúdo da vida, que se ligaram aos conteúdos curriculares desenvolvidos nos tempos e espaços formativos. Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) explicam que a produção é a base da vida.

A primeira premissa de toda existência humana [...] e de toda a história [é a de que] os homens têm de estar em condições de viver para poderem fazer história. Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a História, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos (MARX; ENGLER, 2007, p. 30 e 31).

Mediante a afirmação de Marx e Engles compreende-se que pelo trabalho o homem se apropria pelo pensamento do concreto que é objeto de sua atividade prática fundante. Assim, a concepção do trabalho como princípio educativo toma por base o trabalho socialmente útil (FREITAS, 1995) há uma diferença entre a concepção burguesa e a concepção revolucionária de trabalho, esta última contrária a noção do trabalho como meio de disciplinamento e de exploração do trabalhador, como se tem nas proposições pedagógicas da escola capitalista.

O princípio educativo do trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo amplia a formação, à medida que traz a vida da classe trabalhadora como material pedagógico, o trabalho com as bases das ciências, da arte, da cultura e das tecnologias engendradas pelo ser humano

ao longo da história (LEITE, 2017), de maneira que uma proposição pedagógica com base no trabalho que educa, se constrói no sentido de auxiliar no processo de superação da alienação e da submissão do trabalho ao capital.

Não submeter o trabalho ao capital requer o engajamento na luta contra a expulsão do trabalhador das suas terras, ao combate ao trabalho análogo a escravidão, ao trabalho infantil e degradante e a jornadas exaustivas, a monocultura, ao agro-hidro-minério negócio, que mercantilizam os recursos naturais que são explorados nas Amazônias, conforme destaca Loureiro (2002) que o grande capital através da exploração dos recursos naturais na Amazônia a instalar o trabalho escravo, ocasiona a expulsão e a morte de posseiros, índios e trabalhadores rurais, além de fomentar a grilagem de terras, as queimadas, a poluição de rios, lagos, dentre outros.

Assim, a Formação em Alternância abarca a dimensão política dos cursos de educação do campo buscando intervir na realidade estudada e pesquisada, a fim de possibilitar transformações nas escolas e comunidades rurais (PP LEDOC-UFPA/Marabá, 2019) Nesse sentido, é preciso compreender a realidade vivenciadas nos territórios amazônicos, por meio da pesquisa como diálogo, que se faz em um processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução, para conhecer, saber, informar-se sobre a vida de modo consciente (DEMO, 2011, p. 43).

Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo” (2016, p.31). Acredita-se que o acadêmico deva ser estimulado a pesquisar, para que a produção de conhecimento não seja dissociada da prática da pesquisa. O processo investigativo precisa ser compreendido sob a perspectiva da formação a partir de referenciais, de conhecimento que redefina a própria ação dos sujeitos em sua realidade, ajudando-o a sair do estado de fatalismo ou da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Além disso, a pesquisa também envolve o compromisso ético e político, comprometido com a transformação da realidade, pois não se pesquisa apenas para constatar, mas sim para intervir.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR aponta par a Pedagogia da Alternância organizada nas dimensões dialógica e dialética, na qual professor e o aluno estabelecem um diálogo horizontal, tendo como base o processo de ação-reflexão-ação, de maneira que os estudos teóricos tem como intuito promover a leitura da realidade e a ação dos alunos em suas comunidades, construindo na academia para gerar novas reflexões, com o

objetivo de relacionar o processo de ensino/aprendizagem com suas experiências identitárias e sociais (PP LEDOC-UFRR, 2011).

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1980, p.69). O diálogo é sempre comunicação e leva a compreensão de educação e na prática pedagógica estabelece distinção entre a educação bancária e a educação libertadora, conforme propõe Freire (2003), tendo por base a relação dialética entre opressor e oprimido, assim o processo de desumanização e humanização na prática educativa edifica-se a partir da dialogicidade, que é contrária antialogicidade, da educação bancária, para que os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração.

Portanto, o referido projeto através da Formação em Alternância preconiza por construir uma identidade docente que é sustentada na luta e resistência para transformar a educação e a realidade dos sujeitos, alicerçada em um projeto de práxis social e histórica, que envolve a organização, a luta coletiva e a resistência por outro projeto de sociedade. Mediante essa perspectiva busca-se construir a prática pedagógica a partir da perspectiva dialética, o que significa acolher na práxis educativa a dimensão histórica e cultural de construção da realidade, negando o determinismo e colocando em evidência o movimento dialético das forças antagônicas, que compõem essa realidade, demonstrando que é a partir do poder de hegemonia cultural, política e econômica o capitalismo se expande e conduz a sociedade.

Os projetos da UFT, dos Campus Arraias e Tocantinópolis mencionam que o curso Licenciatura em Educação do Campo abarca as dimensões da alternância formativa, integrando o tempo escola e o tempo comunidade, de maneira a realizar um processo de ensino-aprendizagem contínuo, comunidade – universidade – comunidade. Pauta-se na experiência prática do estudante, no conhecimento empírico e na troca de conhecimento com atores do sistema tradicional de educação, com membros da família e da comunidade que o acadêmico vive (PP LEDOC UFT/Arraias, 2013a; PP LEDOC UFT/Tocantinópolis, 2013b).

Assim, conforme fala Arroyo (2014) os conhecimentos oriundos das ações e experiências coletivas fazem da história cultural e intelectual da humanidade, produções alternativas de saberes, de culturas e de leituras de mundo e da realidade das comunidades amazônicas de maneira a valorizar a cultura, a identidade, o trabalho e a formação humana. É nesse sentido que os referidos cursos propõem formar educadores que, aos poucos, possam modificar a história, ao buscar o reconhecimento territorial e a diversidade sociocultural, por meio de ações coletivas nas quais os sujeitos interagem, criando espaços de solidariedade, por

meio de processos e vivências de práticas educativas que propiciam múltiplas aprendizagens, reivindicam direitos e buscam mudar a sociedade em que vivem.

O Campus da UFPA de Cametá (2016) vem ratificando o ensino, pesquisa e extensão como base na Pedagogia da Alternância, durante o tempo universidade e o tempo comunidade, as pesquisas e vivências abrangem as escolas e comunidades do campo, os movimentos sociais, os Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da região Tocantina e o Fórum Territorial de Economia Solidária/Região Tocantina-PA. De maneira a promover a reflexão e fundamentação teórico metodológico e conceitual, em que os alunos terão acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, ao mesmo tempo que terão a possibilidade de realizar a síntese teórica-conceitual a partir da reflexão acerca da sua realidade sociocultural, por meio de vivência pedagógica que articula os saberes teóricos e os saberes da experiência dos educandos

Constata-se, mediante análise documental, em particular dos projetos pedagógicos dos cursos que a Formação em Alternância, inicialmente, se realiza por meio da observação, pesquisa e descrição da realidade da comunidade do acadêmico envolvendo questões educacionais, políticas, econômicas e culturais. Em seguida, na universidade, os acadêmicos socializam, analisam, refletem, sistematizam, conceituam e interpretam os conteúdos identificados na etapa anterior. Posteriormente, esses estudantes retornam a sua realidade, com os conteúdos trabalhados, de forma a experimentar e transformar a realidade social, com novos conteúdos e questões que podem ser trabalhadas no contexto escolar e na comunidade.

Mediante ao exposto, ressalta-se a importância de formar educadores nas Amazônias que possam ocupar os espaços e os territórios nas instituições de ensino, desde as escolas, até as universidades, ou seja, “os latifúndios do saber”, para construir outras pedagogias e contrariar a histórica exclusão desses espaços, instituições de produção do conhecimento e de ciência. Trata-se de dar visibilidade, vez, voz, espaço, a quem historicamente foi tido como inexistente, sem lugar, sem território, sem instituições públicas, sem-escola, sem universidade (ARROYO, 2009). O termo latifúndio é tomado nesta discussão por ser tido como símbolo de relações de exploração e opressão sofridas pelas pessoas excluídas no campo.

De acordo com Foucher “A fronteira é uma linha; o espaço sobre o qual se estende uma soberania nacional” (2009, p. 21). Elas podem ser diversas: terrestres, marítimas, geográficas ou simbólicas, objetivas, subjetivas, sociais, culturais. Em todo o mundo essas fronteiras são delimitadas, demarcadas, expandidas, vigiadas e patrulhadas, em tempos de guerra ou de paz, para garantir que não sejam penetradas pelos: degredados, refugiados, clandestinos, invasores, expatriados, inimigos, dentre outros indesejáveis.

Desse modo, adentrar as fronteiras significa ir onde o inimigo está (FOUCHER, 2009), pressupõe correr os riscos, que os enfrentamentos podem gerar. Penetrar as fronteiras culturais do saber significa ir para além dos limites geográficos, promover diálogos, reinventar as relações, criar outras epistemologias e outras pedagogias.

Subverter a lógica do saber hegemônico nas universidades, pressupõe compreender as fronteiras não como limite e separação, mas como começo (HEIDEGGER, 2012), como lugares de idas e vindas, que extrapolam os limites fixados pela demarcação, que exclui e segrega, que estabelece os lugares. As fronteiras em espaço de trocas, de acolhimento do outro, do diferente e do estranho, pela via do diálogo, “momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem [...] nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 122-123).

Ao reconhecer essa diversidade pedagógica e promover o encontro desses conhecimentos com os construídos por cientistas e pesquisadores, é possível produzir outras pedagogias. “O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem história” (FREIRE, 2007, p. 31). Portanto, educar por meio da Alternância Amazônicas, pressupõe escutar outros sujeitos, a outras pedagogias, a outros saberes, a outras epistemologias, que vêm dos territórios, das águas, das florestas, das savanas e dos cerrados das Amazônias.

#### **4.3 O Pioneirismo da UNIFAP nas Amazônias: a Participação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- Procampo**

No ano de 2008, a Universidade Federal do Amapá teve a oportunidade de participar da história do acesso à educação superior, as populações que trabalham e vivem no campo, de maneira mais específica da Amazônia Amapaense. Assim, a Universidade Federal do Amapá foi Instituição Federal de Ensino Superior-IFES a pioneira, na Amazônia, em aderir ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com a oferta dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Os movimentos sociais do Amapá através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária ao participarem de fóruns nacionais perceberam que as universidades de outros estados da federação tinham intensa participação, enquanto que a UNIFAP nunca havia apresentado nenhum projeto que atendesse as demandas do PRONERA. Cabe ressaltar que a educação dos camponeses assentados promovida pelo PRONERA tem uma marca fundamental,

que a diferencia de outros programas governamentais, que é o vínculo de origem com as lutas sociais camponesas, dentre as quais se destacam a luta pela Reforma Agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo. Este vínculo lhe confere um traço de identidade importante, que não pode ser perdido, pois a educação do campo precisa ser engajada politicamente com as classes populares e com os movimentos sociais; além de ser comprometida com a formação ética e cidadã, comprometida com a transformação da realidade dos sujeitos.

Dessa maneira, os movimentos sociais passaram a pressionar a Universidade Federal do Amapá, para participar da oferta de formação às populações do campo, tanto de educação básica quanto superior. Como diz Arroyo (2009) os movimentos passam a questionar a universidade sobre o seu papel não só para que as populações do campo tenham acesso à escolarização formal, mas que seus espaços sejam verdadeiramente democratizados, sendo pressionadas a abrirem cursos específicos aos outros: subalternizados, marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes, como são vistos no pensamento sócio pedagógico, ocupando os latifúndios do saber. Dessa maneira, segundo o referido autor:

A diversidade de coletivos sociais em suas ações e movimentos vem fazendo do campo do conhecimento um território de ocupação e de disputa. Dão centralidade às estratégias de apropriação e reapropriação crítica do conhecimento acumulado, seja do sistema escolar, da educação básica à universidade, seja abrindo espaços próprios intra-coletivos e inter-coletivos para a produção de conhecimento próprio e de pedagogias próprias (2009, p.2).

Foi nesse processo de reivindicação de democratização das universidades para a oferta da formação superior dos educadores do campo, que se ampliava e ganhava força em todo o país, que em 08 de janeiro de 2008, foi realizada a primeira reunião que criou a Comissão de Estudos sobre Educação do Campo do Amapá, com o objetivo de discutir a participação da UNIFAP, nos cursos a serem subsidiados pelo PRONERA, a partir de 2009, através da criação de um projeto institucional, que seria apresentado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA, para atender formação nas 3º e 4º etapas do 1º grau, assim como a proposta de criação de cursos de graduação em Pedagogia e Licenciatura do Campo.

Nessa reunião estavam presentes o vice reitor José Alberto Tostes, a professora Conceição Medeiros representando a Pró reitoria de Graduação, além dos representantes da: Central Única dos Trabalhadores- CUT, Rede das Escolas Família- RAEFAP, Ministério do Desenvolvimento Agrário, MDA, Seção do Amapá, Federação dos Trabalhadores e

Trabalhadoras na Agricultura no Estado do Amapá- FETTAGRAP, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA/Programa Nacional de Alfabetização na Reforma Agrária- PRONERA e Confederação dos Trabalhadores na Agricultura- CONTAG, e o professores da UNIFAP.

Porém, a referida Universidade apresentava como argumentos para não atender a referida demanda dos movimentos sociais o fato de não possuir infraestrutura física e de pessoal, para disponibilizar a esses projetos para os cursos. Entretanto, por meio de um discurso apaziguador o seu representante se colocou à disposição em evidenciar todos os esforços, no sentido acatar o pleito dos movimentos sociais, que já vinham pressionando a UNIFAP, em vários fóruns de discussão, cobrando da referida uma maior participação, no sentido de contribuir com educação das populações do campo no Estado (UNIFAP, 2008a). É notório que há um

distanciamento histórico entre as Instituições de Ensino Superior e os movimentos sociais trazem ainda representações simbólicas e práticas de poder nas ações educativas na contemporaneidade e que os movimentos sociais a partir de suas construções históricas chegam a problematizar e a “desestabilizar a estrutura” das práticas institucionalizadas ideologicamente dominante nos espaços acadêmicos, colocando em visibilidade as suas demandas sociais e históricas (SILVA, 2016, p.85).

Uma vez que era visível a falta de envolvimento da Instituição, a começar pela ausência de engajamento dos docentes com as causas dos movimentos sociais do campo, motivo pelo qual a professora Dilene Katia, do Colegiado de Pedagogia, que presidia a comissão, solicitou sua substituição no cargo, devido seu licenciamento, para realizar a pós-graduação. Dessa maneira o professor Emanuel Leal de Lima, do Colegiado de Ciências Sociais, passou a presidência a comissão, uma vez que já vinha participando de várias reuniões que tratavam da matéria em pauta, na verdade, o mesmo era a pessoa que estava mais engajada na Universidade com as questões e pleitos dos movimentos sociais.

Em 28 de janeiro de 2008, foi realizada uma nova reunião, tendo como pauta a proposta da UNIFAP sobre as atividades do PRONERA, que deveriam ser iniciadas em 2009, e a apresentação dos nomes dos integrantes que fariam parte da nova comissão, responsável pela elaboração das propostas da Universidade. Na oportunidade os membros dos movimentos cobravam a celeridade nesse processo, pois temia-se a perda de prazos estabelecidos pelo governo federal, através do INCRA/Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério da Educação/Secretaria da Diversidade. Contudo, o professor Emanuel Leal de Lima solicitou um tempo maior para fazer os convites aos docentes, que participariam da comissão. Ele

argumentou que já havia feito a solicitação ao Colegiado de Pedagogia, mas até aquele momento, o órgão não havia indicado o seu representante (UNIFAP, 2008b).

A luta não está restrita à Educação Básica; os trabalhadores (as) do campo também estão preocupados com a interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade com a luta contra formas de acesso excludentes ao ensino superior nas universidades públicas (LIMA, 2008, p. 189).

Portanto, outras reuniões se sucederam, os movimentos sociais continuavam a pressionar, para que a UNIFAP respondesse às demandas relativas ao PRONERA, assim como para a criação dos projetos dos cursos de graduação. Porém, em reunião realizada, em 26/02/2019, o presidente da comissão informou que o Colegiado de Pedagogia, havia declinado da sua participação na elaboração dos projetos, a alegação era que os professores estavam empenhados com a pós-graduação, não podendo se comprometer com o PRONERA. Para ampliar a participação dos professores da universidade, com representantes dos colegiados de Artes Visuais, Biologia, Geografia, Ciências Sociais, Física, Matemática, Letras e História, para constituir uma comissão interdisciplinar (UNIFAP, 2008 c. 2008d).

Posteriormente, a comissão voltou a se reunir, mas não houve avanço nas questões relativas às demandas dos movimentos sociais, pois a Universidade Federal do Amapá, não possuía escola de aplicação, fato que inviabilizava a certificação das pessoas, que viessem fazer os cursos de 1º grau, ofertados via PRONERA. Nesse sentido, foi sugerido que a Secretaria de Estado de Educação realizasse convênios com as Secretarias de Educação, dos municípios, nas quais estavam localizados os assentamentos, para que os cursos pudessem acontecer e os cursistas pudessem obter a certificação, (2008e).

Outras reuniões aconteceram, após a constituição da comissão interdisciplinar, contado com a participação dos docentes de vários colegiados. Mas, o Colegiado de Pedagogia declinou totalmente da participação, à medida que a profa. Dilene Katia, anunciou a sua saída definitiva, como membro da comissão, pela falta de disponibilidade para participar das reuniões, assim como para ajudar na realização das atividades do PRONERA, devido a sua saída para cursar o seu mestrado.

Entretanto, a participação do professor Emanuel Leal de Lima, se tornou incansável, ele se envolveu de maneira efetiva, na articulação com os movimentos sociais e entidades relacionadas às populações do campo, participou de reuniões, fóruns e vários outros eventos, que discutiam a elaboração dos projetos, mencionados anteriormente. Porém, as dificuldades

incidiam na falta de docentes pesquisadores e militantes nas causas do campo o que dificultava a elaboração dos projetos.

Porém, convém destacar, que a comissão formada pelos representantes só existia pro forma, uma vez que não havia um grupo de trabalho empenhado em colocar em prática as reivindicações e demandas dos coletivos dos movimentos sociais. Dessa maneira, não houveram avanços, pois os projetos não foram construídos e os prazos indicados, para a elaboração dos mesmos, ficavam cada vez mais exíguos. Apesar da existência do grupo e da manutenção da realização das agendas de reuniões, as discussões pouco avançavam.

Havia a pressão dos movimentos sociais, no sentido da Universidade se posicionar com relação à elaboração de projetos, para atender as demandas por formações de educadores do campo, mas os editais lançados pelo MEC, até então, deixavam de ter a participação da referida Instituição. Portanto, mediante ao exposto cabe fazer referência a Arroyo (2009), para entender tal situação, esses coletivos do campo, que reivindicam o direito de adentrar nas universidades públicas, não estão apenas excluídos, constrói-se uma resistência que dificulta sua própria passagem. Por consequência, os mecanismos impeditivos

Não é apenas de margens, mas separados, por muralhas, muros. As margens e as fronteiras são aproximáveis, os muros, muralhas são impeditivos de tentar passar. Construídos pelos coletivos que estão dentro, para impedir qualquer tentativa de passagem dos de fora. São os de dentro que se defendem e defendem seus territórios, cercando-os de muralhas e cercas. São eles que se dignam abrir as fronteiras, oferecer ou não vistos, passaportes, ou exterminar aqueles ousados que se atrevem a ultrapassar os muros para sair de seu lugar (ARROYO, 2009, p.7).

Após várias recusas do Colegiado de Pedagogia, em indicar um docente para participar da elaboração do projeto, o professor André Rodrigues Guimarães, recomendou informalmente, ao professor Emanuel Leal de Lima, a indicação do nome da professora Ana Cláudia Peixoto de Cristo, aprovada no concurso para professora substituta, do Colegiado de Pedagogia. Tal indicação, tinha como justificativa a militância e o envolvimento da docente com pesquisas relacionadas as comunidades do campo, assim como a sua experiência na coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da Ilhas de Marajó-GEPERIM-Campus de Breves/UFGA. O acúmulo de conhecimentos da referida docente, no âmbito da sua participação em pesquisas com educadores do campo obtidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Rural da Amazônia-GEPREUAZ/UFGA. Foi então que a mesma foi convidada pelo presidente da comissão, para participar desse coletivo e escrever os projetos demandados pelos movimentos sociais.

O diálogo que os docentes Ana Cláudia Peixoto de Cristo e Emanuel Leal de Lima, representando a UNIFAP, construíram com os movimentos sociais, entidades governamentais ligadas as populações do campo no Amapá e a Secretaria de Estado de Educação, se tornaram mais efetivos, assim criou-se uma agenda de prioridades, na qual o objetivo principal era a elaboração do projeto do curso para a formação de professores.

*Paripassus* a esse processo a referida professora passou a representar a universidade no Comitê de Educação do Campo, órgão colegiado que contava com representantes instituições e órgãos oficiais do governo federal e estadual, entidades educacionais, por meio do Núcleo de Educação do Campo/Secretaria de Estado de Educação, Escolas Famílias, de representação da sociedade civil, por meio dos movimentos sociais do campo, dentre outros coletivos.

Desse modo, ficou sob responsabilidade da professora, manter o diálogo com os movimentos sociais, para elaborar os projetos pedagógicos dos cursos e do professor Emanuel Leal de Lima, participar das articulações com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e participar das reuniões e eventos em nível nacional, referente ao processo de implantação do curso, além de preparar a parte orçamentária do projeto, assim como de promover a articulação nas instâncias da UNIFAP e dar os andamentos necessários para a execução financeira dos convênios e projetos.

Toda essa situação faz lembrar o que Gadotti (1998, p. 81) diz:

O homem faz a sua história intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém na natureza e sobre a sociedade, descobrindo e utilizando suas leis, para dominá-la e colocá-la a seu serviço, desejando viver bem com ela. Dessa forma ele transforma o meio natural em meio cultural, isto é, útil a seu bem-estar [...] intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano.

Freire (2016) destaca que não há como estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, apenas constatando. Intervir no mundo é um ato pedagógico, que possibilita a ação do homem sobre o homem, construída sobre uma opção ética, que traz consigo a capacidade de observar, comparar, avaliar, escolher, decidir, de romper, de optar e ainda de problematizar a favor ou contra quem se coloca, apesar de saber

[...] que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nós achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizem (FREIRE, 2016, p.31)

A partir dessa perspectiva é preciso ir para além dos muros da academia, se comprometer, assumir uma posição, como bem mostra Gadotti (1998, p. 87).

Educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa para a mudança aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro. Ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte. No centro, portanto, da questão pedagógica situa-se a questão do poder.

Assumir partido, se colocar em favor dos que estão as margens, sair da situação de comodidade, apatia e suposta neutralidade é tarefa para educadores que não se conformam, que resistem, que subvertem a lógica de exclusão, que ainda persiste nas universidades. Nesse sentido, compreende-se que é necessário ter nas universidades novos educadores, conforme expressam as palavras de Gadotti (1998, p. 90), capazes de

refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação.

Faz parte do aprendizado e da tarefa desse novo educador se reeducar junto com os movimentos sociais e coletivos do campo, aprender a sair da sua condição de imobilismo, de inconformismo, disputar os espaços por mais exíguos que sejam. Dessa maneira foi com a perspectiva de educar para outros sujeitos e para outras pedagogias, que a professora Ana Cláudia Peixoto de Cristo e o professor Emanuel Leal de Lima, junto com os movimentos sociais e entidade do campo se propuseram a elaborar os projetos dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, da Universidade Federal do Amapá. Nessa conjuntura, de maneira mais específica, para atender o edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008-SECADI/MEC, os movimentos sociais indicaram a carência de docentes, para atuar com as disciplinas de Física e Biologia, nas escolas do campo. Nesse sentido, foi constituído o projeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Física e Biologia, da Universidade Federal do Amapá, Campus Laranjal do Jarí, que foi submetido a avaliação do Ministério da Educação.

O referido projeto foi aprovado, além da UNIFAP outras 32 universidades aprovaram suas propostas e tiveram a oportunidade de ofertar da Licenciatura em Educação do Campo. Entretanto, o edital não previa a continuidade do curso. Bahniuk (2015, p.73), diz que a

institucionalização da Educação do Campo realiza um duplo e contraditório movimento, ao mesmo tempo em que reconhece o direito à educação dos trabalhadores do campo e atende parcialmente as reivindicações dos

movimentos sociais organizados, o realiza por meio, essencialmente, de políticas compensatórias e focalizadas em programas sujeitos a intempéries de troca de governos.

Portanto, o mesmo representava uma conquista, pois já abria a possibilidade de criar uma turma de graduação, na qual tinha como prioridade atender os educadores do campo, sem formação, em nível superior, reconhecia-se as suas limitações, já que se tratava de um programa de governo e não de uma política de Estado, voltada a formação de educadores do campo.

Concomitante a esse processo também foram elaborados os projetos do Curso de Pedagogia do Campo, o curso de Especialização em Educação do Campo, o Projeto de Extensão, Pró- Jovem Saberes da Terra e o Projeto do Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID, destes apenas o primeiro foi executado. Os demais não foram instituídos, por diversos fatores, entre os quais destaca-se a burocracia institucional da UNIFAP, oriundas dos setores responsáveis pela realização dos convênios, necessários para a execução orçamentária. O governo federal, estabelecia prazos, para implementar os recursos, entretanto, o tempo estabelecido era ignorado, perdia-se o tempo de execução dos recursos e o dinheiro destinados aos projetos, que não eram realizados eram devolvidos ao Ministério da Educação, devido à falta de celeridade e de competência técnica das pessoas que estavam à frente dos setores responsáveis em executar tais tarefas, na UNIFAP.

Apesar de todos os esforços do professor Emanuel Leal de Lima, junto aos setores responsáveis, no sentido de acompanhar, pedir celeridade e cobrar maior empenho nos processos e tramites institucionais, nada mais poderia ser feito. Dessa maneira o sentimento era de desânimo, uma vez que tudo que poderia ser feito era realizado por parte dos professores, que estavam responsáveis na Instituição para realizar o projeto, mas todos os seus esforços iam por água a baixo, de maneira que a execução desses projetos era inviabilizada, perdia-se para a morosidade no serviço público.

Em 2009, o Ministério da Educação, MEC, publicou outro edital de convocação, nº 09, de 29 de abril de 2009, prevendo a implantação de uma outra turma, de Licenciatura em Educação do Campo, seguindo as mesmas condições do edital anterior, foram feitas pequenas alterações no projeto já existente e o mesmo submetido ao MEC, sendo aprovado novamente, para funcionar o município de Mazagão. A partir da aprovação do projeto do curso, pelo Ministério da Educação e no Conselho Universitário, o reitor nomeou o professor Emanuel Leal de Lima, para assumir o cargo de Coordenador do Procampo e a professora Ana Cláudia Peixoto de Cristo, para exercer a função de coordenadora pedagógica.

Dessa maneira o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, nasce na Universidade Federal do Amapá, visando promover a valorização da educação das comunidades rurais da Amazônia Amapaense<sup>68</sup>, com o intuito de contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, objetivando a superação das desvantagens educacionais históricas, sofridas por essas populações. Nessa trajetória, há que considerar a participação efetiva e decisiva dos movimentos sociais e das instituições ligadas ao campo no Amapá, que foram fundamentais. O fortalecimento desses coletivos tem sido essencial “para os avanços da educação do campo tanto no cenário local como nacional na defesa radical por políticas públicas em todas as áreas sociais do campo e que se materializem como um direito inalienável aos sujeitos do campo (SILVA, 2016, p.91).

Pode-se afirmar que o eixo estruturante da Política de Formação de Educadores, em “manter o protagonismo dos movimentos sociais do campo na execução da política”, foi determinante, à medida que eles assumiram a pressão, junto a Universidade Federal do Amapá, para que ela cumprisse o seu papel de se colocar a serviço da comunidade. Vasconcellos diz que a finalidade de um projeto é “ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a potência da coletividade; gerar esperança” (2002, p.20). Porém, é claramente reconhecido que ainda havia muito a se fazer para que esses coletivos mantivessem sua atuação, durante a execução dos projetos aprovados, na referida Instituição, bem como na luta por outras conquistas importantes, para as populações do campo na Amazônia amapaense.

#### 4.2.2 A Licenciatura em Educação do Campo: Física e Biologia

O primeiro projeto da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Amapá, previa como *locus* de realização do curso, o Campus de Laranjal do Jarí. Cabe mencionar que o campus estava sem o desenvolvimento de atividades acadêmicas<sup>69</sup>, pois a Universidade Federal do Amapá não possuía nenhum curso de graduação no local, nem tão pouco corpo docente, técnico e administrativo, para ter um efetivo funcionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, a ociosidade provocou o abandono do

---

<sup>68</sup> A expressão Amazônia Amapaense foi construída por Cristo (2017) para destacar a especificidade do Amapá, em relação aos demais territórios amazônicos. A referida autora afirma a expressão para caracterizar o território amazônico no texto “Currículo, saberes e identidade na Amazônia das águas: práticas educativas na Escola Família Agroecológica do Macacoari”, que compõe a obra Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo (2017).

<sup>69</sup> Nos períodos 1999-2004 e 2004-2009 foram desenvolvidos dois programas de Interiorização nesse Campus, realizado em parceria com a prefeitura de Laranjal do Jarí, com o objetivo de ofertas de cursos visando à graduação de técnicos e professores, pertencentes às redes de ensino estadual e municipal, culminando com a graduação de mais de 200 pessoas.

espaço, que voltou a ter a sua funcionalidade restituída com a implantação da turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A edição de um novo edital no ano de 2009, pelo MEC/Secadi, possibilitou que fosse ofertada uma nova turma. Dessa vez a oferta do curso foi prevista para o Campus da Universidade Federal do Amapá, no município de Mazagão. Nesse Campus nunca tinha existido atividades acadêmicas, assim, só mesmo só possuía a infraestrutura predial. Dessa maneira foi necessário estabelecer parcerias com a direção da Escola Estadual Dom Pedro e com o Secretário Municipal de Educação, da época João da Silva Costa, para que disponibilizassem as escolas do município, para que o curso pudesse acontecer, enquanto esperava-se da UNIFAP, as providências relativas a infraestrutura necessária ao funcionamento do curso. Nas imagens a seguir, podem ser visualizados os dois Campi.

Imagem 1: Campus de Laranjal do Jarí.



Acervo do Curso, 2009.

Imagem 2: Campus de Mazagão.



Fonte: Acervo do Curso, 2010

Dessa forma, conforme havia sido mencionado nas primeiras reuniões dos movimentos sociais com a gestão administrativa da UNIFAP, de que a Instituição não possuía infraestrutura para executar os cursos estava sendo vivenciado na prática, pois as turmas não dispunham de laboratórios, bibliotecas, espaço de descanso, cantina, alojamento, dentre outros, aspectos infraestruturais necessários para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Assim como, para garantir as condições favoráveis, para que os estudantes se mantivessem por um longo período de tempo realizando as atividades acadêmicas, uma vez que passavam o dia inteiro estudando, devido o curso ser integral, com aulas nos horários da manhã e da tarde.

Para minimizar essas dificuldades a coordenação do curso, fez as devidas justificativas orçamentárias, junto a Secadi, que aprovou itens de consumo para disponibilizar água, lanches

e café da manhã, além de prover os equipamentos multimídias e de som (televisão, vídeos, computadores, projetor de slides) materiais didáticos e pedagógicos, assim como ônibus para o transporte dos estudantes para realizar as atividades de campo nas comunidades e as práticas pedagógicas que eram desenvolvidas nos laboratórios dos Colegiados de Física e Biologia, do Campus Marco Zero do Equador, em Macapá, capital do Estado.

A coordenação do curso também auxiliava os estudantes que porventura apresentassem problemas de saúde, no decorrer do período das atividades acadêmicas. O corpo administrativo e docente era constituído por um coordenador institucional e uma coordenadora pedagógica e professores dos cursos de Biologia, Física e Pedagogia da UNIFAP, docentes externos, oriundos, principalmente, da Universidade Federal do Pará, integrantes do GEPERUAZ, devido os campi não possuírem funcionários técnicos administrativos, as atividades inerentes a esses cargos e de assessoramento institucional aos acadêmicos eram realizadas por bolsistas.

As duas turmas foram constituídas por 60 acadêmicos, totalizando 120 cursistas, que atuavam como educadores nas escolas do campo no Amapá, que trabalham nas terras indígenas do Parque do Tumucumaque: Paru D'este, Boca do Mapari, Asanti, Santo Antonio, Kuinpe Kampai, Mokolok e Kuxaré, além dos municípios de: Laranjal do Jarí, Ferreira Gomes, Vitória do Jarí, Cutias do Araguari, Pedra Branca do Amaparí, Serra do Navio e Macapá. Para selecionar esses acadêmicos a Universidade lançou editais específicos, para a constituição de ambas as turmas. Neles estava expresso que eles se destinavam exclusivamente para educadores, que atuassem nas escolas do campo, bem como para as pessoas que vissem e trabalhassem em comunidades rurais. Dessa maneira as vagas oferecidas não compunham o rol da oferta dos cursos oferecidos pela Instituição, pelo Sistema de Seleção Unificada -SISU ou Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM, nos quais, qualquer pessoa poderia concorrer a uma vaga, em ampla concorrência.

Para garantir o acesso exclusivo dos sujeitos do campo, os processos seletivos da Licenciatura em Educação do Campo foram constituídos de prova objetiva, entrevista e apresentação de uma declaração de pertencimento e/ou de exercer alguma atividade nas comunidades do campo. Dessa maneira, visava-se garantir que o eixo 1, da Política de Formação de Educadores, que estabelecia “ingresso dos sujeitos do campo na Educação Superior”.

A identidade egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, propunha-se promover a fundamentação teórico-metodológica, baseada na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, na valorização do conhecimento docente, na concepção da prática-pedagógica e do Estágio Supervisionado, a partir de um processo formativo humanista, crítico

e reflexivo voltado para a interlocução dos conhecimentos científicos e saberes populares das comunidades do campo (PP LEDOC-UNIFAP, 2009). Essa identidade exigiu um redimensionar a perspectiva formativa na universidade, na qual conhecimento científico e saberes da vida, são complementares e se relacionam ao “domínio das bases da ciência e senso crítico e criativo para colocá-lo a favor da superação das contradições sociais” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 42).

A concepção de educador que o curso defendia estava em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, a qual preconizava em seu Art.13, indicando que os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica do país, observarão no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo os seguintes componentes:

I - Estudo a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região do país e do mundo.

II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Trazer esses componentes, previstos nas Diretrizes, para a formação dos educadores Amazônicos implica em reconhecer e valorizar seus diversos viveres, suas lutas e seu protagonismos, de maneira que a diversidade cultural e todos os processos oriundos das interações e transformações sociais produzidos nesses espaços, possam de fato construir uma escola democrática, na qual o acesso ao avanço científico, tecnológico e a formação do ser humano ético e político “não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica” (FREIRE, 2001b, p. 56)

Nas imagens a seguir são apresentados os registros dos acadêmicos de ambas as turmas, educadores do campo, que atuam na docência em diversas comunidades de ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, pescadores, extrativistas, assentados, dentre outros, que adentraram a universidade, trazendo suas vivências, suas músicas, suas místicas, suas histórias de vida, assim como suas resistências e suas experiências.

Imagem 3: Acadêmicos do Campus de Laranjal do Jarí.



Fonte: Acervo da Coordenação Pedagógica do Curso, 2009.

Imagem 4: Acadêmicos do Campus de Mazagão.



Fonte: Acervo da Coordenação Pedagógica do Curso, 2010.

Formar esses educadores a partir da orientação da Diretrizes Operacionais, requereu da Universidade uma outra perspectiva de formação, na qual o princípio educativo, que vá além dos conteúdos básicos impostos pela ciência contemporânea, fundamentados no pragmatismo, no modelo cartesiano e na fragmentação do conhecimento.

Dessa maneira, buscou-se construir conhecimento, conforme defendeu Freire (2001a) que ele seja um ato político e um compromisso ético, o que exige novas atitudes, capazes de construir uma nova ética, que se diferencia da ética do mercado. Pois, contata-se que se constrói a “ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal que anda solto no mundo.

Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural” [...]” (FREIRE, 2011a, p. 21), que está fundamentada no individualismo e no produtivismo. A esse respeito Oliveria (2014, p. 74) afirma a necessidade de

Redimensionar o olhar humano — sempre às voltas com questões individualistas e pouco solidárias impostas pelo mercado econômico que rege a ideologia neoliberal — para o sentido da vida e da educação de qualidade, da justiça e da equidade, da aprendizagem colaborativa, das possibilidades e potencialidades inerentes à formação humana como condição ontológica.

Portanto, fala-se aqui de uma ética cidadã, fundamentada na responsabilidade de crítica e de criação, que valoriza a preservação da vida e do ambiente, que almeja a construção da solidariedade, de uma sociedade mais humana e mais igualitária, que supere a exclusão. Por esse motivo essa ética respeita os outros e a autonomia dos educandos, ela é capaz de formar sujeitos históricos e transformadores, que renegam a reprodução do individualismo capitalista.

Portanto, essa educação está além da esfera do capital, como bem advoga Mészáros, pois “a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu interrelacionamento dialético com as condições em mudança e as necessidades da transformação social emancipadora progressiva” (2005, p. 76). Dessa maneira essa perspectiva pressupõe um novo princípio educativo, que preconiza pela ampliação da esfera pública, em direção da universalização da educação, promovida por meio da formação de uma nova humanidade, capaz de enfrentar com melhores condições de compreensão e crítica a realidade da crescente exclusão e pobreza que tem caracterizado o momento atual.

#### 4.2.2.1 Currículo, Alternância e áreas do conhecimento

É com Freire que se aprende a lição de que o conhecimento do/sobre o mundo antecipa a leitura da palavra é na relação com seus iguais que as pessoas se tornam capazes de projetar-se, discernir e compreender sua existência como seres históricos e culturais. A “cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social [...] é um produto coletivo da vida humana” (SANTOS, 1987, p. 45). Dessa maneira é por meio da relação homem-mundo-conhecimento, que se edifica a ação crítica e político-pedagógica consciente, pois é pelo seu fazer humano, por meio do conhecimento e da sua consciência de si, que o

sujeito se apropria da realidade, se situa no mundo e constrói a superação da sua condição de opressão. Assim, a transformação da realidade existencial terá o um objetivo revolucionário.

Educar para a ação transformadora, isso quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência teoria e prática, prática e teoria [...] quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com sua vida do dia-a-dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, na relação com as outras pessoa, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social hoje (MST, 1996, p.10).

Portanto, é por meio da mediação teórico/prática que a formação dos educadores amazônicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi se alternando, entre de exercício da profissão docente, da vida familiar e em comunidade, com os períodos de estudos, realizados na Universidade, na ocasião das férias e recesso escolar (janeiro, fevereiro, julho e agosto). Dessa maneira, a Alternância, foi sendo construída de acordo com o espaço onde vivem, trabalham, constroem sua trajetória e sua história. Assim é fruto do/no lugar de pertencimento desses educadores em formação, de maneira que abarcasse “a vida da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola” (FREIRE, 2005, p. 123).

Os tempos formativos e o currículo do curso foram construídos a partir de 3 núcleos: núcleo básico, núcleo específico de Física, núcleo específico de Biologia e núcleo diversificado, perfazendo uma carga horária de 4.215 (quatro mil duzentas e quinze horas) sendo: 2.340 horas de conteúdos de natureza científico-culturais, 630 horas de práticas pedagógicas, 840 horas de estágios supervisionados e 405 de atividades complementares, distribuídas em 8 semestres letivos. Nesses núcleos os conteúdos do currículo do curso se articulavam em torno de três áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências da natureza (Biologia e Física) e ciências exatas.

Os editais lançados pelo MEC, traziam nas suas orientações que os projetos dos cursos deveriam ter a metodologia desenvolvida por meio da Alternância e organizados por áreas de conhecimento, que pudessem abarcar a docência multidisciplinar, nas áreas de: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação.

Essa organização tinha como um de seus objetivos reverter a escassez de docentes habilitados nessas áreas, nas escolas do campo (BRASIL, 2012). Além disso, havia a preocupação em construir a “proposta de um trabalho integrado em vista de superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade” (CALDART, 2011, p. 107). De tal maneira, que se construísse com experiências de formação que pudesse

“representar um processo de democratização das universidades, dos cursos e currículos de formação” (ARROYO, 2010, p. 488). De maneira a construir uma

Uma Pedagogia do oprimido deve ser entendida, portanto, como uma proposta curricular político-revolucionária que concede um lugar essencial aos processos educativos dialógicos com alcance que transcende ao âmbito da escolarização instituída, embora não deixe de considerá-la em tudo o que propõe (ABREU, OLIVEIRA, 2014, p.111).

Portanto, expressava os anseios de mudar ou alterar a forma como o conhecimento tem se estruturado no ambiente acadêmico, até então, de maneira que a concepção de educação do campo, se mantivesse presente, por meio do vínculo com um projeto de desenvolvimento, que traz como referência e coloca no centro dos processos educativos, a materialidade da vida dos sujeitos do campo, assim como as contradições intrínsecas a essa realidade (CALDART, 2012). De tal maneira,

a educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social, dessa forma, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo. Trabalho e cultura definidores do processo educativo são fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana (MENEZES NETO, 2011, p. 31).

Portanto, na formação de educadores nas Amazônias a materialidade da sua realidade tem como referência curricular o vínculo entre educação, trabalho e cultura. Marx (2013) diz que o trabalho se faz na práxis, por meio dele, homens e mulheres, são capazes de pensar e agir, conscientes das suas ações. Desde que ele não seja alienador e esteja a serviço da força do capital, poderá satisfazer as necessidades básicas da vida das pessoas e pode transformar conscientemente o mundo, a sua realidade e o seu modo de pensar sobre o mundo, para fazer emergir novos conhecimentos, produtos do pensar e do fazer. Oliveira (2011, p. 113) fala que a “cultura não é vista apenas como produto do trabalho do ser humano sobre a natureza, mas relacionada ao trabalho, à história e à dialética”. Em seus argumentos a referida autora traz a afirmação de Brandão, que diz:

A partir do trabalho um princípio educativo, que articulavam todas as demais atividades acadêmicas, que envolviam aulas teóricas/práticas, que ocorriam na sala de aula, nos laboratórios, nas pesquisas de campo, junto às comunidades (BRANDÃO *apud* OLIVEIRA, 2011, p113).

Portanto, para Brandão o “trabalho, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; história, campo de realização e produto do trabalho do homem; dialética, como a

qualidade constitutiva das relações entre homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano cria a cultura e faz a história” (2002, p. 38). Por isso os tempos da Alternância constituíam como educativos e formativos, nos quais as florestas, as águas, os saberes, as vivências, as questões que envolviam a comunidade se constituíam matéria prima da construção do conhecimento. Elas emergiam a partir do diálogo problematizador com as áreas dos conhecimentos do curso, conforme pode ser visto na imagem a seguir, na qual educadores e educandos, aprendem e educam tendo como referência os espaços dos seus territórios.

Assim, a Biologia e a Física, que se entrelaçavam pelas florestas, rios, animais e pessoas da Amazônia Amapaense, chegavam à academia, não com o status de superioridade dos conteúdos curriculares hegemônicos, pois a ciência não se restringe a cientistas, especializados em determinada área do saber. “Uma vez que a ciência e a tecnologia afetam a humanidade inteira, esta não é uma tarefa apenas para especialistas, mas para todos os cidadãos e, especialmente, para os professores” (OLIVEIRA, 1998, p. 3), pois estes estarão formando outros educandos, e de certa maneira também irão ajudar a construir outras compreensão sobre conhecimento com seus alunos. Portanto, é necessário que os professores, no cotidiano das salas de aula, resgatem, intencionalmente, atitudes e habilidades que orientem positivamente a elaboração de projetos de vida dos alunos por meio do exercício de um protagonismo das suas trajetórias, vivências e suas relações com esses conhecimentos.

Imagem 5: Aula prática com pesquisa de campo  
Margens do Rio Jarí - Laranjal do Jarí.



Fonte: Acervo da Coordenação Pedagógica do Curso, 2013.

Imagem 6: Aula prática pesquisa de campo  
Floresta Amazônica - Mazagão



Fonte: Acervo da Coordenação Pedagógica do Curso, 2014.

Cortella (2009) ao fazer a análise sobre o tipo de conhecimento que os alunos recebem nas escolas, afirma que não possuem relação com a vida real dos alunos, a medida que não é permitido que eles compreendam como ocorre o processo de construção desse saber, assim como a relação que existe entre o conhecimento científico e o senso comum, no cotidiano das pessoas. Dessa maneira, isso se constrói uma noção triunfalista da ciência como sendo um saber infalível e absoluto. Todavia o conhecimento é construído a partir de uma intencionalidade que se produz a partir da visão que se tem do mundo, pois, os seres humanos são resultado do que pensa e do faz de sua existência.

Portanto, é a partir dos conhecimentos construídos pelos educadores e educandos emergidos das atividades formativas oriundas das suas vivências, que os tempos formativos, comunidade e universidade, trazem diferentes configurações, oriundas dos espaços e das necessidades das escolas nas comunidades, as quais exigem um profissional com formação mais ampliada, para dar conta de uma série de dimensão educativa e abarcar diferentes especificidades de suas vidas e do contextos de educação escolar na Amazônia Amapaense.

Conforme afirma Freire: “Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (2007, p. 22), de tal modo a formação desses educadores não poderia deixar de colocar os conhecimentos científicos, que a universidade dispõe em suas bibliotecas, em seus laboratórios. Por isso além das aulas e pesquisas de campo os alunos realizavam essas aulas práticas, no Campus Marco Zero em Macapá, nos laboratórios do Curso de Física e de Biologia, conforme visto na imagem a seguir, possibilitando os estudantes desenvolver experimentos, atividades de pesquisas e extensão.

Imagem 7: Aula no laboratório de Física

Imagem 8: Aula no laboratório de Biologia



Fonte: Acervo da Coordenação Pedagógica do Curso, 2012.



Fonte: Acervo da Coordenação Pedagógica do curso, 2012.

O diálogo problematizador entre a ciência/tecnologia e conhecimento empírico do cotidiano promoviam a interfaces entre saberes teóricos e práticos ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. De maneira a teoria teria a função de oferecer a esses educadores “perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2005, p.26).

Nesse sentido, o Projeto Vivencial, instrumento didático-metodológico destinado a execução das atividades curriculares formativa do tempo comunidade, dos estágios e práticas pedagógicas, priorizavam a integração das disciplinas do semestre, com o objetivo de concretizar a Alternância, através do Tempo Universidade e Tempo Comunidade, possibilitava aos acadêmicos uma visão mais ampla e consciente da importância dos conteúdos ministrados nos semestres e, em especial, a interrelação entre eles. O Projeto Vivencial consistia em um projeto, cujo os docentes construía a partir do diálogo com os acadêmicos, estabelecendo o tema, objetivos, a comunidade, o assunto a ser tratado, que emergia da realidade das comunidades e das vivências dos educadores. Inicialmente, era feito o planejamento prévio e sob a orientação do professor que conduzia o Projeto Vivencial; em seguida, os acadêmicos iam desenvolver em campo. A execução do projeto era documentada em registros fotográficos, relatórios, a partir desses registros eram produzidos vídeos e textos, que se destinavam a publicação em eventos científicos. Além disso era feita a socialização em sala de aula.

De maneira os Projetos Vivenciais produziam uma ação institucional e intencional em uma formação social mais ampla, que é a educação, orientada por uma teoria educacional cuja formação humana, era a matéria fundamental na perspectiva de transformação da sociedade (ZEICHNER, 1993), que começa pela forma como esse licenciando/docente passa a

compreender a sua atuação, que irá iluminar a maneira como ele vai intermediar a construção do conhecimento e de sua prática no chão das escolas onde atuavam.

Assim, compreender o universo vivencial desses docentes/licenciandos requer uma reflexão crítica sobre o exercício da docência sobre a valorização da profissão docente, dos seus saberes, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação permanente. De tal maneira que esses docentes se reconhecessem como investigador e produtor de conhecimento. Cabe ressaltar que este profissional pode refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, que lhe possibilite construir um referencial teórico-metodológico, que problematize a ação educativa, que acontecem durante as aulas. Portanto, o processo de ensino/aprendizagem envolve saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que de fato ocorra uma prática educativa referenciada/orientada para a autonomia dos educandos.

Mediante essa interpretação sobre o processo de ensino/aprendizagem professores do curso utilizavam diversos recursos didáticos para realizar suas atividades. Nas imagens a seguir podem ser visualizadas momentos das aulas de anatomia, trazendo como matéria de aprendizado é a Biologia da vida os animais da Amazônia Amapaense, com toda a sua biodiversidade e importância para a sobrevivência das pessoas e das florestas.

Imagem 9: Aula de Anatomia  
Campus de Laranjal do Jarí.



Fonte: Acervo da coordenadora pedagógica do curso, 2013.

Imagem 10: Aula de Anatomia  
Campus de Mazagão.



Fonte: Acervo da coordenadora pedagógica do curso, 2014.

Assim, o Projeto Vivencial sai dos muros da universidade para adentrar as comunidades quilombolas, ribeirinhas, agroextrativistas, nas aldeias indígenas, chegando as escolas e as salas de aulas, instaurando uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realidade de projetos coletivos de investigação, reforçando a importância da

Universidade, na formação de educandos, na qual a realidade escolar e da vida na comunidade é parte integrante e a pesquisa o eixo articulador desse processo. A Alternância através do Tempo Universidade e Tempo Comunidade, possibilitava que os estudantes vivenciassem práticas formativas em diversos espaços, tratando sobre variados temas relacionados a vida nas comunidades: educação, cultura, religião, organização coletiva, movimentos sociais, dentre outros. São temas geradores, oriundos das vivências nas comunidades e das problematizações levantadas pelos acadêmicos, que emergiam das escolas nas quais os mesmos atuavam.

Ao se afirmar que não há como construir um único modelo de Alternância nas Amazôniaas, cabe registrar um exemplo bem ilustrativo, da experiência formativa na licenciatura em educação do campo do Amapá. O curso possuía acadêmicos que eram docentes em escolas indígenas no Parque do Tumucumaque, que fica localizado nos estados do Pará e Amapá. Porém, a responsabilidade pela educação nas aldeias fica sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Amapá. Para adentrar nessas aldeias é necessário solicitar permissão para os órgãos competentes, tais como a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Além disso, o acesso a essas aldeias era feito apenas por avião de pequeno porte, cada viagem, em taxi aéreo, custava em 2010, o valor de R\$ 6.000,00 (seis mil reais). Assim, para realizar um acompanhamento pedagógico em apenas uma aldeia do parque, pelo professor que conduzia as orientações e atividades do Projeto Vivencial, o curso deveria disponibilizar um valor R\$ 12.000,00 que era bastante oneroso nas despesas e os recursos não eram suficientes, para dar conta de atender todos os acadêmicos do curso que exerciam a docências nas aldeias do Parque do Tumucumaque.

Em função dessas dificuldades de acesso e deslocamento, os professores do curso, não tinham a possibilidade de acompanhar as atividades do tempo comunidade no local. Dessa maneira, a estratégia utilizada pelos professores na realização do Projeto Vivencial consistia em detalhar cada fase, que o acadêmico deveria executar, a partir de um planejamento coletivo, construído com os educadores que trabalhavam nas aldeias. As atividades realizadas era registradas em imagens e vídeos, o material coletado era provido de uma riqueza de informações, que eram capazes de ensinar sobre: o trabalho, a identidade, o território, as escolas, a prática docente, a relação professor/aluno, organização do trabalho pedagógico; além contribuir para que todos entendessem que as memórias de suas ancestralidades lhes projetam, para seu futuro, por meio das riquezas, dos valores, dos conhecimentos e das experiências do passado e do presente dessas comunidades .

Assim, as experiências vividas pelos acadêmicos compreender sobre a cultura, os saberes, os viveres na comunidade, a organização social, o trabalho e muitos outros relevantes,

que emergiam da problematização de questões vivencias. Todas essas experiências eram compartilhadas com o professor orientador e com os colegas de turma, no retorno do tempo comunidade. Assim sendo, Projeto Vivencial, reafirmava que “os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje” (LUCIANO, 2006, p.18). Portanto, trazia a voz das aldeias, de alunos e professores, permitindo adentrar e compreender um pouco de uma realidade, que até então era pouco ou até mesmo desconhecida por todos, por isso a histórias dos povos indígenas do Parque do Tumucumaque era reaprendida e contada a partir do lugar daqueles sujeitos, que sempre tiveram sua história narrada a partir da visão do colonizador.

Nas imagens a seguir pode ser visto registros produzidos nos Projetos Vivenciais desenvolvido na Aldeia indígena Kuxaré, no Parque do Tumucumaque-Amapá/Amazônia

Imagem 11: Projeto vivencial, 2012.  
Prática docente na Escola Indígena Kuxaré



Fonte: Coordenação Pedagógica, 2012.

O diálogo entre os conhecimentos oriundos dos currículos e as questões inerentes à a realidade, temporalidade, memória coletiva e saberes das comunidades, vão tecendo as histórias de seus sujeitos de maneira “se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino, [...] de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação” (CALDART, 2004, p. 28).

Nesse sentido, os tempos comunidades de Estágios Supervisionados e as Prática Pedagógicas realizadas nas escolas das comunidades, nas quais os acadêmicos/estudantes residiam e trabalhavam, tinham como intenção proporcionar a práxis pedagógica, não sendo

suficiente conhecer e interpretar o mundo, mas guiar a ação dos sujeitos tendo em vista a transformação da realidade. Pois, o

[...] aprendiz é o sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesmo e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto do seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas (WEISZ, 2011. p. 61).

Desse modo, o espaço/tempo do Estágio e das Práticas Pedagógicas que iam produzindo as inquietações, descobertas, certezas e incertezas geradas pela escolha profissional. Entretanto, no curso essas escolhas são reafirmadas, uma vez que já esses acadêmicos eram docentes, mas ao esse aproximar de outros níveis de ensino, iam descortinando outros cenários, que proporcionam novas problematizações e a busca de outras soluções. Assim, a identidade profissional dos acadêmicos ia se entrecruzando, com os percursos individuais e institucionais, no âmbito do trabalho e da formação. A imagem abaixo apresenta um momento, em que o estudante do curso, vivencia o exercício da prática docente, realizando a aula do Estágio Supervisionado.

Imagem12: Tempo comunidade - Estágio



Fonte: Coordenação Pedagógica do Curso, 2013.

Ser educador em uma escola do campo requer um conjunto de habilidades, conhecimentos e técnicas relativas ao exercício da docência, na maioria das vezes, é negado a muitas educandos uma condição de aprender com dignidade, pois em grande parte das escolas do campo, o processo de ensino/aprendizagem é precarizado pelas inúmeras faltas: de

infraestrutura, de recursos didáticos, de formação continuada, de merenda escolar, de acompanhamento pedagógico. Portanto, para compreender essa realidade é essencial entender às singularidades inerentes ao exercício da profissão. Também com igual importância é preciso fazer uma escuta sensível das vozes sociais que estão presentes na sala de aula, professores e alunos, contribuem para reconstruir a forma de ver e sentir a docência.

Pimenta (1997) esclarece que a identidade docente não é um dado imutável, ou ainda algo que se adquire ou se constrói fora dos sujeitos, mas, é um processo de constituição de um sujeito situado historicamente.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão piores de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1997, p.7).

Assim, a identidade dos docentes do curso, se constituía promovida a partir de suas condições concretas de existência, mediadas pela teoria e prática, promovidas pela aproximação dos acadêmicos com a sala de aula e com outros sujeitos. Dessa maneira, o curso de Licenciatura em Educação do Campo - Física e Biologia, participou com 27 alunos bolsistas, uma coordenadora e três supervisores, do Programa Institucional de Iniciação à Docência, PIBID, que é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da educação na escola pública.

Os bolsistas do PIBID eram inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejando e participando de experiências e atividades didáticas/metodológicas, que contribuía com a prática de docente, buscando a superar problemas e dificuldades identificados no processo de ensino-aprendizagem. O projeto era desenvolvido em escolas públicas, do município de Mazagão, por meio deles os bolsistas ministravam oficinas, palestras, jogos e recursos didáticos e experimentos envolvendo as disciplinas de Física e Biologia.

Através do PIBID ajudavam os docentes a didatizar o conteúdo, facilitando o entendimento sobre os assuntos ministrados na sala de aula, de maneira a tornar o processo de ensino/aprendizagem mais prazeroso e significativo, além de chamar a atenção dos alunos, à medida que se aproximavam os conteúdos curriculares aos conhecimentos possuíam em sua realidade existencial.

Na imagem a seguir, podem ser visualizados os alunos bolsistas do PIBID realizando experimentos de Biologia e Física, sendo apresentados para estudantes das escolas da rede pública, de Mazagão. É possível perceber que as crianças demonstram estarem bem atentas, é a curiosidade e vontade de aprender presentes nesse momento de interação e construção do conhecimento.

Imagem 13: Atividade de iniciação científica. Imagem 14: Atividade de iniciação científica



Fonte: Coordenação Pedagógica, 2014.



Fonte: Coordenação Pedagógica, 2014.

Dessa maneira, o Curso tinha como característica fundamental a busca pela afirmação da identidade da Educação do Campo na Amazônia Amapaense, profundamente marcada pela heterogeneidade e pelas identidades culturais de seu povo, construída de vivências sociais e produtivas, presente em suas relações cotidianas, sujeitos de direitos e atores da sua educação; possuidores de saberes, valores, modos de vida peculiares e memórias coletivas, que são ratificadas nas suas vivências pela sua produção material de existência. Esses aspectos eram valorizados na construção do conhecimento acadêmico, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que visavam a valorização da diversidade do campo, em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Nos anos de 2014 e 2015 ocorreu a formatura dos primeiros licenciados em educação do campo, da Universidade Federal do Amapá, dos Campus de Laranjal do Jarí e Mazagão, nos

anos de 2016, alguns acadêmicos que tiveram dificuldades, para finalizar o curso em tempo hábil, concluíram sua formação, totalizando um quantitativo de 105 educadores formados, ou seja, do total de ingressos 87,5% finalizaram o curso. Conforme previa a identidade dos egressos no Projeto Pedagógico do curso. Esses acadêmicos finalizaram o curso com uma sólida fundamentação teórico-metodológica, que teve como base a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da valorização do conhecimento docente, da concepção da prática-pedagógica e do Estágio Supervisionado, mediada por uma formação humanista, crítica e reflexiva, voltadas para a interlocução dos conhecimentos científicos e saberes populares das comunidades do campo, se tornando aptos a atuar na docência nas séries finais do Ensino Fundamental e iniciais do Ensino Médio, nas áreas de Física e Biologia, conforme expressa o Projeto Pedagógico do Curso;

Imagem 15: Formatura da primeira turma Licenciados em Educação do Campo, da Universidade Federal do Amapá



Fonte: Acervo da Coordenação Pedagógica do Curso, 2014.

A imagem expressa satisfação de ter um projeto de vida profissional concretizado por meio de uma formação superior. Esse momento contagia de alegria todos aqueles que tiveram a possibilidade de ajudar a modificar vidas e futuros. Makarenko (1987) menciona que os educadores devem saber aproveitar os momentos alegres, porque “a vida não é uma festa permanente. As festas acontecem de vez em quando, o que existe mais é o trabalho, o ser humano tem toda sorte de preocupações, responsabilidades, assim vivem todos os que

trabalham [...] o labor e a vida de trabalho também são alegrias” (MAKARENKO, 1987, p. 215). Trabalho que deverá ser encarado por todos educadores que foram licenciados, ao retornarem as suas comunidades, levando a alegria e o desejo de transformar novas vidas, pois, como nos ensina Freire “alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (2016, p. 142). Mas, a eles também cabe a responsabilidade de

[...] avançar nas formulações pedagógicas e propor práticas educativas escolares e não-escolares que estejam em sintonia com uma formação humana de caráter verdadeiramente emancipatório exige a apropriação e desenvolvimento de um quadro teórico consistente e radical que se coloque para além das simplificadoras interpretações da realidade formuladas pelas filosofias e pedagogias relativistas (SANTOS, 2013, p. 155).

Além precisa entender que a luta se faz contra o projeto hegemônico do capital, para além dos muros das escolas, que acontece nos sindicatos, nas associações, nas igrejas, nas cooperativas e em todos os espaços, que se possam edificar a resistência, por uma educação e que se contraponha aos avanços do agro-hidro-mineral negócios em todas as suas formas de avanço nos territórios das comunidades amazônicas, interferindo nos destinos das infâncias, das juventudes e de todos aqueles que vivem no campo, que tem sua vida e sua sobrevivência ameaçadas pela violência, pelo abuso de poder, pela expropriação de sua condição de humanidade, pelo direito de se educar, de viver e de existir com dignidade, assim como pelo abandono do poder público.

As dificuldades e os desafios enfrentados no percurso da licenciatura são amenizados quando se percebe a formação desses educadores se concretizar. Assim, se contagia de alegria de continuar semeando sonho, participar de mais projetos de vida dos sujeitos do campo, construindo nos espaços de diálogo com os movimentos sociais, ampliando a oferta de formação superior as populações do campo, no Amapá. De maneira que possa ajudar a romper as cercas, ultrapassar os muros dos latifúndios do saber, para que o conhecimento construído no espaço acadêmico, possam chegar aqueles que ainda estão as suas margens, nas aldeias, nas florestas, nos rios, nos assentamentos, nas comunidades agrícolas, dentre outros territórios, que muitas vezes se tornam invisíveis, aos olhos daqueles que teriam a possibilidade de construir outros saberes e outras pedagogias, nas universidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese trata sobre a Formação em Alternância cujo objetivo consistiu em investigar como a Formação em Alternância, com suas finalidades sustentadas pelas raízes e/ou princípios que originaram a Educação do Campo, tem se materializado na Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias e Ciências da Natureza: Agronomia e Biologia, da Universidade Federal do Amapá. A histórica da Alternância, evidencia que ela tem suas origens na França, emergindo da inconformidade de agricultores e da preocupação de famílias francesas com a escolarização e com o futuro de seus filhos no campo. Suas raízes históricas são construídas pelo movimento das Casas Familiares Rurais (CFRs).

A Alternância sendo trazida para o Brasil, por volta de 1969, no Estado do Espírito Santo, nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e nas Casas Familiares Rurais (CFR), com a intenção de possibilitar que os filhos dos agricultores estudassem e continuassem trabalhando na agricultura familiar, a partir de uma educação que fosse apropriada à sua realidade. No âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo ela adentra ao Movimento Nacional de Educação do Campo, como uma perspectiva teórico-metodológica de educação. Mas, passa a ser problematizada, tendo em vista que precisava ser politizada, para se constituir como um instrumento essencial na construção de um projeto de Educação do campo, que se coloca em favor da luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade.

Assim, critica-se o modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica, que deslegitima os saberes que são produzidos nas comunidades do campo, a partir de suas próprias referências e sobre outra lógica que não seja a do trabalho produtivo para o capital. E nesta pesquisa a Formação em Alternância diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diferenciados e interrelacionados. Ela se constitui como uma estratégia teórico-metodológica de formação dos sujeitos do campo ancorada na relação Trabalho-Educação-Território.

Entender essa relação é essencial no contexto de formação de educadores do campo, a medida em que busca-se construir uma educação referenciada na luta por trabalho, terra, território, educação e pelo direito de existir no campo com dignidade, se contrapondo à exclusão que tem sido reproduzida e mantida pelo capitalismo, por meio da dominação econômica, política, social, ideológica e cultural, que avançam no campo e de maneira mais específica, nos territórios amazônicos, por meio da exploração promovida pelo capital do grande latifúndio, do agro-hidro-mineral negócios.

As experiências dos Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidades Federais, do norte do Brasil estão ocorrendo por meio de práticas pedagógicas construídas e 172 reconstruídas no percurso formativo, a partir das relações sociais, históricas e de luta pelo direito a educação de qualidade e pela condição de viver com dignidades nos territórios da Amazônia. Desse modo, elas vêm carregada de significados, trazendo as vozes e os sujeitos, que se colocam na posição contra hegemônica de resistência, pois tem seus territórios invadidos, cercados, usurpados pelos projetos do capital. Nessa conjuntura, destaca-se a Universidade Federal do Amapá teve a oportunidade de participar da história do acesso à educação superior, sendo a Instituição Federal de Ensino Superior-IFES pioneira no norte do Brasil, em aderir ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). E como um referencial epistemológico-pedagógico, que vem construindo uma pedagogia universitária, que considera a socio diversidade, a heterogeneidade humana, os modos de existir, a cultura e a produção material de existência desses sujeitos em seus territórios, que contraria também a própria concepção de ciência, de educação e de sociedade defendido historicamente nas Universidades, e que na atualidade engendram os contornos da atual conjuntura governamental, profundamente marcada pelo retrocesso das conquistas dos movimentos sociais em torno das políticas públicas para o campo.

Assim a Formação em Alternância detém um grande potencial educativo, para a construção de um projeto pautado em uma práxis transformadora. Todavia, os estudos preliminares apontam para alguns desafios a serem superados na Formação em Alternâncias, nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia, pois o cenário político, social e econômico tem sido influenciado de forma decisiva pelas ações do governo federal, atualmente, que tem se portado de maneira reacionária e antidemocrática. Suas ações retiram direitos de trabalhadores, extingue os órgãos que tratam das políticas de educação do campo no Ministério da Educação-MEC e a educação crítica e humanizadora passa a ser considerada doutrinação. Além disso há um ataque frontal aos movimentos sociais do campo, por meio da Garantia da Lei e da Ordem, contra o “terrorismo rural”, autorizando a excludente de ilicitude e permitindo a polícia a matar manifestantes.

Dessa maneira, fica evidente que algumas batalhas foram vencidas, mas a guerra continua, portanto, a luta é essencial, em todos os territórios, em todos os espaços, por mais diminutos que sejam. Superação do modo capitalista de produção, que atinge o campo e cidade pressupõe a socialização dos meios de produção, que se inclui a realização da reforma agrária e o desenvolvimento científico, tecnológico, o qual o trabalho realizado pelos trabalhadores organizados, deve abolir o as condições de exploração dos sujeitos do campo, a agressão à

natureza e permitir o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas, em processos educativos que ajudem a transformar a realidade. Como afirma Mészáros (2005), é necessário educar para outros mundos possíveis, educar para a emergência do que ainda não é, o ainda não, a utopia. Educar para outros mundos possíveis, educar para a qualidade humana para “além do capital”. Assim, que as resistências se ergam, em todos os espaços de luta, de maneira mais específica a partir das resistências nas Alternâncias Amazônicas, nos processos de Formação em Alternância de Educadores nas Amazônias, contra todas as formas de dominação, em especial, a do capital.

## 7 REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. A contribuição da filosofia freireana para teoria do currículo. **Revista Cocar**. Belém, vol. 8, n.15, p. 108-115/ Jan-Jul 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/341>. Acesso em 10 jan.2020.

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

AGENCIA BRASIL. **O Brasil tem 9,85 milhões de hectares de florestas plantadas, sendo 75,2% de eucalipto e 20,6% de pinus**. Publicado em 20/09/2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-09/ibge-brasil-tem-985-milhoes-de-hectares-de-florestas-plantadas>. Acesso em: 10.dez.2019.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI**. Tese (Doutorado) -Pós-graduação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas-SP, 2011.

ALMEIDA, M. C. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, Coleção Contextos da Ciência, 2010.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estudos CEBRAP**, vol.38 no.1 São Paulo, jan-abr, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/v38n1/1980-5403-nec-38-01-185.pdf>. Acesso em: fev.2020.

ALTIERI, M. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável** Guaíba: Agropecuária; AS-PTA, 2002.

ALVES, José; THOMAZ JUNIOR, Antonio Thomaz. Apontamentos teórico metodológicos para a análise da degradação do trabalho no contexto da produção de energia elétrica na Amazônia. Pegada - **A Revista da Geografia do Trabalho**. v. 16, n. 1 , 2015. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/3366/3015>. Acesso em 10.jan.2020.

ALVES, N. **Nossas lembranças da escola tecidas em imagens**. In: ALVES, N.; CIAVIATA, M. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES, Vinícius. **Agro é pop’: cultivando desinformação e elogiando a escravidão**. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-196/7473-agro-e-pop-cultivando-desinformacao-e-elogiando-a-escravidao>. Acesso em: 10 nov, 2019.

ANGELO, Claudio; RITTL, Carlos. **Análise das emissões brasileiras de gases de efeito estufa e suas implicações para as metas do Brasil-1970-2018**. SEEG-Observatório do Clima, 2019. Disponível em: [http://www.observatoriodoclima.eco.br/wp-content/uploads/2019/11/OC\\_SEEG\\_Relatorio\\_2019pdf.pdf](http://www.observatoriodoclima.eco.br/wp-content/uploads/2019/11/OC_SEEG_Relatorio_2019pdf.pdf). Acesso 20 dez.2019.

ANTUNES-ROCHA, Isabel Antunes; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Verbetes Formação em Alternância**. Em mimeo. 2018.

ARAGÓN, Luis E. A cooperação internacional como instrumento de desenvolvimento e integração na América Latina. In: \_\_\_\_\_. **Ciência e educação superior na Amazônia: desafios e oportunidades de cooperação internacional**. Belém: UNAMAZ; NAEA, 2001.

ARAÚJO, J. F. F. E.; RODRIGUES, I. M. C. **Novos modelos de gestão das universidades: desafios emergentes**. IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/39371/Novos%20modelos%20de%20gest%20e3o%20das%20universidades%20Desafios%20emergentes.pdf?sequence=1> Acesso 20 set. 2017

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e adultos (EJA). In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

AROCENA, R.; SUTZ, J. **Latin American Universities: From an original revolution to na uncertain transition**, Higher Education, Vol. 50, 2005.

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. (Coleção Por uma educação do campo, n.2)

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ações coletivas e conhecimento: outras pedagogias?** 2009. Disponível em [http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras\\_upms/Acoes\\_Coletivas\\_e\\_Conhecimento\\_\\_30-11-09.PDF](http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF). Acesso em 31 out.2019.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino). p. 365-506.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. RJ-Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Saete (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Acesso em 31 out.2019.

ARTAXO, Paulo. **Os ricos com mais influências são os que mais desmatam a Amazônia**, 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/ricos-com-influência-são-os-que-mais-desmatam-a-amazônia/a-52114375>. Acesso em: 25 de fev.2020.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n72/11.pdf>. Acesso: 04 jan.2020.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. 2015. 277 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BAKHTIN, M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, M. O problema do texto. In. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BANCO MUNDIAL. **Higher Education: the Lessons of Experience**. Washington, 1994.

BATISTA, Iane Maria da Silva; MIRANDA, Leila Mourão. Os “Hidronegócios” nos rios da Amazônia. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 39, nº 81, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v39n81/1806-9347-rbh-1806-93472019v39n81-06.pdf>. Acesso 20 jan.2020.

BEGNAMI, João Batista et al. Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de F.Almeida; MARTINS, Aracy Almeida. (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-56.

BEGNAMI, João. Batista. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 406 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação e Inclusão. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.

BEGNAMI, João Batista; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Gestão democrática na Educação do Campo: a organicidade como possibilidade de protagonismo dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis/Brasil, 2019. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/336000918\\_Gestao\\_democratica\\_na\\_Educacao\\_do\\_Campo\\_a\\_organicidade\\_como\\_possibilidade\\_de\\_protagonismo\\_dos\\_estudantes](https://www.researchgate.net/publication/336000918_Gestao_democratica_na_Educacao_do_Campo_a_organicidade_como_possibilidade_de_protagonismo_dos_estudantes) . Acesso: 20 jan. 2020.

BECKER, K.B. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. 2ªed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERTOLOTTO, Rodrigo. **Legado da MP 910: Qual é o impacto socioambiental de mudar a lei fundiária**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/05/20/mp-910-por-que-mudar-legislacao-de-terras-pode-ter-impacto-socioambiental.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.

BITTENCOURT, Naiara. Bolsonaro e os porões do agronegócio: sem clima, sem projeto de desenvolvimento, sem biodiversidade: o que restará pós Bolsonaro (2018). Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/12/07/bolsonaro-e-os-poro-es-do-agronegocio/>. Acesso em 05 jan.2020.

BORGES, M.E.L. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Lei 7.209, de 7 de julho de 1984, Código penal. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=82614>. Acesso 10.jan.2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso 10 jan.2018.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior (SESu). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Edital nº 2, de 23 de abril de 2008**. Chamada Pública para seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO. Brasília: SESu, Setec, Secadi, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

BRASIL, **Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de março de 2009** Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa

renda e grupos socialmente discriminados. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06\\_17032009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf). Acesso 10

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior (SESu). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Edital nº 9, de 29 de abril de 2009**. Chamada Pública para seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO. Brasília: SESu, Setec, Secadi, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso 10 jan.2018.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior (SESu). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Edital nº 2, 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: SESu, Setec, Secadi, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

BRAZ, Elisvania Nunes. **Tempos, espaços e saberes formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UNIFESSPA: uma análise discursiva**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

BOURSCHEIT, Aldem. Os profundos cortes no orçamento da área ambiental.2019, **Conect@ – Jornalismo e Comunicação** .Disponível em: <https://envolverde.cartacapital.com.br/os-profundos-cortes-no-orcamento-da-area-ambiental/>. Acesso 20 nov.2019.

CALDART, Roseli Salete. Momento Atual da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (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: notas para uma análise de percurso. **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em 31 out.2019.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.) **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, Roseli Salete (Org). Apresentação. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Palestra realizada sobre Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo. Belo Horizonte: FAE/UFMG. I Seminário de Formação Continuada de professores das Licenciaturas em Educação do Campo, agosto, 2017.

CALIARI, Rogério Omar. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2013.

CAMACHO, Márcio Gomes. **Os jovens e a mídia: a formação crítica da Pastoral da Juventude**. São Paulo. Faculdade Casper Líbero. Programa de Mestrado em Comunicação e Mercado, 2006. 125f.

CARVALHO, Rodrigo Pinto. Análise dos instrumentos legais de proteção ambiental para exploração da silvicultura de espécies exóticas do gênero pinus e eucalyptus no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil) e na Argentina sob a óptica do direito comparado. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Direito, 2018. Disponível em: [repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3814/Dissertacao%20Rodrigo%20Pinto%20Carvalho.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3814/Dissertacao%20Rodrigo%20Pinto%20Carvalho.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso: 20 jan.2020.

CARVALHO, Darlene. **Cerrado: aspectos gerais**. Disponível em: <https://professoradarlenecarvalho.blogspot.com/2017/07/cerrado-aspectos-gerais.html>. Acesso 10 dez.2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CHAGAS, Elisa. **MP da regularização fundiária perde validade e é substituída por projeto de lei**. Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/20/mp-da-regularizacao-fundiaria-perde-validade-e-e-substituıda-por-projeto-de-lei#:~:text=A%20Medida%20Provis%C3%B3ria%20910%2F2019,dos%20Deputados%20e%20do%20Senado>. Acesso em: 10 agos. 2020.

COÊLHO, I. M. Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CORDANI, UMBERTO G.; JULIANI, Caetano. Potencial mineral da Amazônia: problemas e desafios. REB. **Revista de Estudos Brasileños**. I número especial - Bioma Amazônia. volumen 6, número 11 , Ediciones Universidad de Salamanca, 2019. Disponível em: <file:///D:/TUDO%20DA%20TESE/AMAZONIA/MINERA%C3%87%C3%83O%20NA%20AMAZ%C3%94NIA%20ATUAL%20IMPORTANTE.pdf>. Acesso 08 jan.2020.

CORDEIRO, Antônio Carlos Centeno. Aspectos da Produção de Soja em Roraima. In: ANDRADE, Emeleocíprio Botelho de. **A geopolítica da soja na Amazônia**. Belém: Embrapa Amazônia Oriental : Museu Paraense Emílio Goeldi, 2005.

CORRÊA, J. G. de S. Relação Marxismo e ciência: Luta de classes, superação da filosofia e emancipação humana. **Revista Digital em Debate**. n.º3, 2007. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/21327/19511>> Acesso em: 01 Jul. 2019.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORVER, Marciel. **Marxismo e metodologia da ciência social: aprendizados, limites e possibilidades**. GT 8. Marx e marxismos latino-americanos. Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina. Imperialismo, nacionalismo e militarismo no Século XXI, Londrina, UEL, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2745810-Marxismo-e-metodologia-da-ciencia-social-aprendizados-limites-e-possibilidades.html>. Acesso: 13 set. 2019.

COSME, Claudemir Martins. Os governos do PT e os descaminhos com a questão agrária no Brasil: contribuições para um diálogo polêmico, necessário e imprescindível à classe trabalhadora. **Revista Pegada** – vol. 17 n.1 328 Julho/2016. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/4467/3449>. Acesso em 20 fev.2020.

COSTA, Solange Maria Gayoso da. **Grãos na floresta: estratégia expansionista do agronegócio na Amazônia**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2012.

COUTINHO, Adelaide Ferreira; MUNIZ, Raquel Susana Lobatto; NASCIMENTO, Rita de Cassia Gomes. Luta pela terra, criminalização dos Movimentos sociais (campo) e educação. **Aurora**, Marília, v. 5, n. 1, p.55-68, 1 jan. 2012. Edição Especial. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/2363/1923>. Acesso em: 6 out. 2019

COUTINHO, Leopoldo Magno. **O conceito de bioma**. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/abb/v20n1/02.pdf>. Acesso.20 dez.2019.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. LEITE NETO, Francisco Costa, COUTO, Jeovani de Jesus. Educação Rural Ribeirinha Marajoara: Desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/ Pará**, Belém: UFPA. Dissertação de Mestrado em Educação, Centro de Educação/UFPA, 2007, 165f.

CRISTO, A. C.P. **Formulário para apresentação de proposta do Grupo de Estudos e Pesquisas: Educação, Saberes e Cultura do Campo na Amazônia – ESACAM**. Em mimeo: Macapá, 2012.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Em mimeo: Macapá, 2012.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto. **Relatório da Consultoria De Apoio Ao Fortalecimento da Pedagogia Da Alternância Nas Escolas Famílias Do Amapá – EFA´s E RAEFAP**. Em mimeo: Macapá, 2016.

CRUZ, Francisco Brito; MASSARO, Heloisa; BORGES. **‘Santinhos’, memes e correntes: um estudo exploratório sobre spams recebidos por WhatsApp durante as eleições**. Disponível em: <http://www.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Relat%C3%B3rio-Spam-WhatsApp.pdf> . Acesso em: 20 jan.2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1989.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

DELGADO, Guilherme Costa. **Do capital financeiro na agricultura a economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAP - Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. **Banca Ruralista aumenta com reforço de novos parlamentares**. (2011). Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php/noticias/agencia-diap/15500-bancada-ruralista-aumenta-com-o-reforco-de-novos-parlamentares>. Acesso em: 05 abr. 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1.

FAEPA. **Agronegócio Paraense**, 2019. Disponível em: <http://sistemafaepa.com.br/faepa/agronegocio-paraense/>. Acesso em 04 de jan.2020.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **Alternância pedagógica na formação do educador: Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA** . Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019

FERNANDES, Bernardo. Maçano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**, 2004. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/f1301questo-agrria-conflitualidade-e-territorialidade.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2009.

FIGUEIREDO, João Carlos. **Uma análise sob o enfoque da sustentabilidade**. Disponível em: [http://lounge.obviousmag.org/artefacto\\_artefoto/2019/04/uma-analise-sob-o-enfoque-da-sustentabilidade.html](http://lounge.obviousmag.org/artefacto_artefoto/2019/04/uma-analise-sob-o-enfoque-da-sustentabilidade.html) . Acesso em: 10 jan.2020.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital Imperialismo: teoria e história.** 2º ed. Rio de Janeiro: EPSJV Editora UFRJ, 2010

FONSECA, João Vitor. FACHIN, Patrícia. Agricultura, pecuária e garimpos: as causas do desmatamento na Amazônia Legal. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2019/08/12/agricultura-pecuaria-e-garimpos-as-causas-do-desmatamento-na-amazonia-legal/> Acesso 10 dez. 2119.

FOUCHER, Michael. **Obsessão por fronteiras.** Tradução de Cecília Lopes. São Paulo: Radical Livros, 2009.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (Orgs.) **Na escola que fazemos... uma relação interdisciplinar em educação popular.** Petrópolis: Vozes, 1988.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora da UNESP, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51 ed. São Paulo: CORTEZ, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Saraiva, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores.** E. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Dulcivânias. **Boas práticas fitossanitárias garantem aumento da produtividade de grãos do Amapá,** 2015. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/5455592/boas-praticas-fitossanitarias-garantem-aumento-da-produtividade-de-graos-do-amapa> . Acesso em: 10 nov.2019.

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, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: [educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/EDS/VOL20N68/EDS\\_ARTIGO20N68\\_1.PDF](http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL20N68/EDS_ARTIGO20N68_1.PDF). Acesso: 08 mar.2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 28, n.100 - Especial, p. 1203-1230. out 2007. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/es/>> Acesso em: 02 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia , 12 COMTE, Soraya F. e PEIXER, Zilma I. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2ª ed. rev., 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2 ed., São Paulo, Cortez, 1998.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09\\_garcia.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_garcia.pdf). Acesso em: 5 out. 2019

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Pedro Puig. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M.E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, Giovana. **Desmate em unidade de conservação da Amazônia cresce 40%, diz WWF**. Uol. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/ag-estado/2020/09/01/desmate-em-unidade-de-conservacao-cresce-40.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso: 01.set.2020.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro (org). **Educação do Campo – Epistemologia e Práticas**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Izabel Cristina Colares. **O Processo de criação de uma Universidade para a Amazônia: os bastidores da construção da UFOPA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Curso de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento, Belém, 2011

GIMONET, Jean-Claude. “Método pedagógico ou novo sistema educativo?” A experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Developpement Personnel et Local**. p. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave. Paris: L’Harmattan, 1998.

GIRARDI, Ilza Maria Tourinho; MASSIERER, Carine; SCHWAAB, Reges Toni. Estratégias discursivas para persuadir o agricultor ao produtivismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**. Vol. IV No 1 - 1o semestre de 2007.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. RJ: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da educação**. 5ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª edição, Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1982.

GREGIO, Cláudia. **Antes e depois do trauma**: vivencia traumática e o mundo presumido. São Paulo: PUC. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica/PUC, 2005, 204f.

GUIMARÃES, Gien. **“Agro é Pop, Agro é Tudo”**: os donos do poder e a manipulação da comunicação, 2018. Disponível em: <http://conexaoplaneta.com.br/blog/agro-e-pop-agro-e-tudo-os-donos-do-poder-e-a-manipulacao-da-comunicacao/>. Acesso 20 de dez. 2019.

G1. **Rebanho bovino recua, mas Brasil segue com mais boi que gente, diz IBGE**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/09/20/rebanho-bovino-recua-mas-brasil-segue-com-mais-boi-que-gente-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2019.

G1. **Focos de queimadas na Amazônia em junho foram os maiores para o mês nos últimos 13 anos, diz Inpe**. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2020/07/01/focos-de-queimadas-na-amazonia-em-junho-foram-os-maiores-para-o-mes-desde-2007-diz-inpe.ghtml>. Acesso em: 28 jul.2020.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. GEPERUAZ: aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Brasília, v. 24, n. 85, abr/ 2011. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2488/2445>. Acesso 20 jan.2019.

HAGE, Salomão Mafarreg. Movimentos sociais do campo e educação: análise de política pública de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, Campinas, v. 8, n. 1, p.133-150, 1 fev. 2014. Semestral. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/3> 19. Acesso em: 10 set. 2019.

HEBÉTTE, Jean. (Org.). **O cerco está se fechando**. Belém: UFPA/FASE, 1991

HERBETTE, Jean. Que Amazônia foi construída nos últimos 25 anos? In: OLIVEIRA; GUIDOTTI, Jose Aldemir, Pe. Humbert (org). *A Igreja arma sua tenda na Amazônia*. Manaus: Universidade do Amazonas, 2000.

HENRIQUES, R. et al (Org.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

HERRERA, José Antônio; MOREIRA, Rodolfo Pragana; BEZERRA, Tássia Stêfany Lima. A Amazônia: expansão do capital e apropriação dos recursos naturais. **Revista Brasileira de Gestão e desenvolvimento regional**. v. 12, n. 2, mai-ago/2016, Taubaté, SP, Brasil. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/2319/522>. Acesso 09 jan. 2020.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Fronteiras entre ciência e saberes locais: arquiteturas do pensamento utópico**. IX Colóquio Internacional de Geocrítica Los problemas del mundo actual. soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales. Porto Alegre, 28 de maio - 1 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/9porto/cahissa.htm>. Acesso 10 jan.2020.

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. A Expansão da Soja na Amazônia: a Repetição do Modelo da Pecuária? In: ANDRADE, Emeleocípio Botelho de. **A geopolítica da soja na Amazônia**. Belém: Embrapa Amazônia Oriental: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2005

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. “Agriculturização” na Amazônia: conflitos e oportunidades. In: MUNIZ, Aleksander Westphal [et al.]. **Pesquisa e agricultura familiar: intercâmbio de ações e conhecimentos para transferência tecnológica na Amazônia**, Manaus: Embrapa Amazônia Ocidental, 2019.

IANNI, Otavio. **Teorias da globalização**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IGLÉCIAS, Wagner. O empresariado do agronegócio no Brasil: ação coletiva e formas de atuação política – as batalhas do açúcar e do algodão na OMC. **Rev. Sociol. Política**, Curitiba, jun. 2007

KANAN, L.A; ZANELLI, J. C. Envolvimento de docentes-Gestores com o trabalho no contexto universitário. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 56-65, 2011.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf> .Acesso em: 10 dez.2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio Educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, fev. 1989, p. 21-18. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118> . Acesso em: 15 dez. 2019.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Pesquisa em educação**. Santa Maria – RS: Núcleo de Tecnologia Educacional-Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://nte.ufsm.br/images/identidade\\_visual/PesquisaEducao.pdf](https://nte.ufsm.br/images/identidade_visual/PesquisaEducao.pdf). Acesso 20 jan.2019.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do Campo e Ensaios da Escola do Trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

LIMA, Luciana. **Bolsonaro quer forças de segurança em reintegração de posse**, 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-br/bolsonaro-quer-forcas-de-seguranca-em-reintegracao-de-posse-rural>. Acesso em 13 out. 2019.

LIMA, Jacqueline Aline Botelho. **Trabalho, educação e emancipação humana: o Movimento Sem-Terra e os horizontes para o ensino médio do campo**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

LOCATEL, Celso Donizete; LIMA, Fernanda Laize Silva. Agronegócio e poder político: políticas agrícolas e o exercício do poder no Brasil. **Sociedade e Território** – Natal. Vol. 28, N. 2, p. 57 - 81. Jun./Dez. de 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/11583>. Acesso em 20.dez.2019

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. In: *Estud. av. São Paulo*, v. 16, n. 45, 2002, p. 107-121. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142002000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 dez. 2018.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACEBO, D; MAUÉS, O; CHAVES, V.L.J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200004). Acesso em 01 de jan. 2017.

MAGNANI, José Guilherme C. QUANDO O CAMPO É A CIDADE: FAZENDO ANTROPOLOGIA NA METRÓPOLE. MAGNANI, José Guilherme C.; TORRES, Lilian de Lucca (Orgs.) **Na Metrópole** - Textos de Antropologia Urbana. EDUSP, São Paulo, 1996.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MALVELZZI, R. Hidronegócio. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO. **1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**, Brasília, 1997. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20-%20Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agrária%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf> Acesso 14 jun.2019 mar. 2019.

MARENGO, José. **Potência Ambiental da Biodiversidade**: um caminho inovador para o Brasil. Relatório Especial do Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas e da Plataforma Brasileira de Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos. 2018. UFRJ. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: [https://www.bpbes.net.br/wp-content/uploads/2019/01/Relat%C3%B3rioTem%C3%A1tico\\_ClimaCompleto.pdf](https://www.bpbes.net.br/wp-content/uploads/2019/01/Relat%C3%B3rioTem%C3%A1tico_ClimaCompleto.pdf). Acesso, 20 dez.2019.

MARQUES, M. I. M. A atualidade do conceito de Camponês. In: Encontro Nacional de geógrafos. **Por uma Geografia Nova na construção do Brasil**. João Pessoa: AGB, 2008.

MARQUE, Luis. **Em defesa da Amazônia e do cerrado**. Jornal da UNICAMP, reportagem de 30-08-2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/571198-em-defesa-da-amazonia-e-do-cerrado>. Acesso 10 nov.2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED. 2006. disponível em [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As\\_aparA\\_ncias\\_enganam\\_-\\_divergencias\\_entre\\_o\\_mhd\\_e\\_as\\_abordagens\\_qualitativas.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf) . Acesso 10 jan.2019.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneide e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular [1848], 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo : Boitempo, 2013.

MAYER JR, V.; MURPHY, J.P. Introdução da 1ª edição; In: MAYER JR, V.; MURPHY, J.P (Org.) **Novas abordagens da administração universitária**: um diálogo Brasil e EUA . Florianópolis: Insular, 2003.

MELO, Valdinar F. et al. Impactos Ambientais das Atividades Agrícolas em Roraima. In: **Agro@mbiente On-line**, vol. 2, no.1, jan/jun, Boa Vista, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277090895\\_Impactos\\_Ambientais\\_das\\_Atividades\\_Agricolas\\_em\\_Roraima](https://www.researchgate.net/publication/277090895_Impactos_Ambientais_das_Atividades_Agricolas_em_Roraima). Acesso: 04 jan.2020.

MÉSZÁROS. István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

- MESQUITA, Benjamin Alvino de. **Os novos cenários da dinâmica agrícola na Amazônia: as empresas globais**. IV Jornada Internacional de Política Pública, Maranhão, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo12-questaoagricolaquestaoagrariasegurancaalimentarepoliticaspublicas/pdf/osnovoscenariosdadinamicaagricolanaamazonia-asempresasglobais.pdf>. Acesso em 08 jan.2020.
- MESSIAS, Fernanda Targa. **A consolidação do agronegócio como política agrária nos governos Lula e Dilma e sua representação por meio das charges de Carlos Latuff**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- MIOTELLO, Valdemir. **A construção turbulenta das hegemonias discursivas: O discurso neoliberal e seus confrontos**. Campinas, SP. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2001.
- MOLINA, Castagna Mônica; 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.
- MOLINA, Monica, Castagna; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em <[emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440](http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440)> Acesso em: 10 jul.2017.
- MOLINA, Monica, Castagna Licenciatura em Educação do Campo: desafios à formação de educadores e à transformação da escola do campo: reflexões a partir das turmas da universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/296%20LICENCIATURA%20EM%20EDUCA%20C3%87%20C3%83O%20DO%20CAMPO.pdf>. Acesso: 10. mar.2020.
- MOLINA, Mônica Castagna; 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. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul - RS, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Recuperado de: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> 2014). Acessado em 01 de set. de 2018.
- MOLINA, Monica Castagna; HAGE, Salomão Mufarreg. Política de Formação de Educadores do Campo no contexto da Expansão da Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300> Acesso 10 jan. 2019.
- MOLINA, Castagna Mônica. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>. Acesso 08 mar.2020.

MORAES, Isabela. **Excludente de ilicitude**. O que significa? Disponível em: <https://www.politize.com.br/excludente-de-ilicitude/>. Acesso 10 jan. 2019.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu. A ICOMI no Amapá: meio século de exploração mineral. **Novos Cadernos NAEA**, v. 6 , n . 2 , p . 113 -168, dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/90/0>. Acesso 20.jan.2019.

MST. **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação nº8. São Paulo, 1996.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3074> > Acesso 14 jun.2019>

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012

NOBRE, Carlos. Amazônia 4.0. **A criação de ecossistemas de inovação e o enraizamento de uma nova bioeconomia**. Entrevista a Amazônia Socioambiental, 2018. Disponível em: [mazoniasocioambiental.org/pt-br/radar/amazonia-4-0-a-criacao-de-ecossistemas-de-inovacao-e-o-enraizamento-de-uma-nova-bioeconomia-entrevista-especial-com-carlos-nobre/](http://mazoniasocioambiental.org/pt-br/radar/amazonia-4-0-a-criacao-de-ecossistemas-de-inovacao-e-o-enraizamento-de-uma-nova-bioeconomia-entrevista-especial-com-carlos-nobre/). Acesso 10 jan. 2020

OLIVEIRA, Ivanilde Aponuceno de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3219>. Acesso em 10 nov.2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Aponuceno de. Educação de Jovens e Adultos: a formação de educadores populares freireanos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 3, 2014. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/851>. Acesso em 10 nov.2019.

OLIVEIRA, M. B. de. A crise no ensino de Ciências. **Educação e Sociedade**, Campinas, V.19, nº 62, p. 01-17, abri. 1998.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de; DALMAGRO, Sandra Luciana. A questão Agraria, a Educação do Campo e os projetos em disputa. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.94-119, Jul./Dez. 2014. Semestral. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5193/3684>. Acesso em: 13 fev. 2019.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Márcia. **Amazônia, cuidado com o pé do boi**. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/amazonia-cuidado-com-o-pe-do-boi/>. Acesso em: 10 nov, 2019.

OYAMA, Tais. Tormenta: **O governo Bolsonaro: crises, intrigas e segredos**. Companhia das Letras, 2019.

PANTOJA, Giselly Marília Thalez; ANDRADE, Rosemary Ferreira de. Impactos sócioambientais decorrentes dos projetos hidrelétricos na bacia do Rio Araguari: do aumento populacional a disseminação da malária. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas Macapá**, n. 4, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/view/870>. Acesso 14 de dez.2019.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: EDUNICAMP, 1988.

PERIOTO, Dominique Michèle. TONA, GUHUR Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PICOLI, Fiorelo. **O Capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Vol. III- Setembro, 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso; 20 fev.2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Renan Freitas. **Amazônia: viagem das ideias**. 3ª edição. Manaus: Editora Valer, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Temporalidades amazônicas: uma contribuição à Ecologia Política. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 17, p. 21-31, jan./jun. 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13410>. Acesso em 15 dez. 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: uma contribuição para a ecologia política da região**. 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/6018>. Acesso em: 04 jan. 2020. PIMENTA PIMENTA 020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônia: tensões territoriais em curso. Terceira Margem Amazônia / Outras Expressões**. - v.3, n.11. São Paulo: Outras Expressões, 2018-v.. : il. Disponível em: <http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/article/view/229/167> . Acesso 20 dez.2019.

PROGRAMA ÁREAS PROTEGIDAS DA AMAZÔNIA (Arpa). **Arpa**: biodiversidade. Ministério do Meio Ambiente-ICMBio. 2010. Disponível em: <http://arpa.mma.gov.br/wp-content/uploads/2012/10/arpaBiodiversidade.pdf> . Acesso 10 de jan.2020.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná**: forças contra hegemônicas. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20jeinni.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

QUEIROZ, João Batista P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: Ensino Médio e Educação Profissional. Brasília, Departamento de Sociologia, 2004. 210p. Tese de Doutorado.

RIBEIRO, Ana Cristina Leal. **A criminalização de movimentos sociais como tentativa de invisibilidade e silenciamento de vozes e da resistência na atual conjuntura brasileira**. Simpósio Internacional Livits, 2019. Disponível em: [http://lavits.org/wp-content/uploads/2019/12/Ribeiro\\_Borja\\_Neri\\_Lima-2019-LAVITSS.pdf](http://lavits.org/wp-content/uploads/2019/12/Ribeiro_Borja_Neri_Lima-2019-LAVITSS.pdf). Acesso em.20.jan.2020.

RIVERO, Sergio, et all. Pecuária e desmatamento: uma análise das principais causas diretas do desmatamento na Amazônia. **Nova Economia**. vol.19 no.1 Belo Horizonte Jan./Apr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-63512009000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512009000100003). Acesso04 jan.2020.

SALES, Lilian Maria Pinto; MAIA, César Portantiolo. Pastoral da juventude do Brasil: uma proposta de formação de indivíduos não individualistas. **Caminhos**. Goiânia, v. 15, n. 1, p. 96-109, jan./jun. 2017. Disponível em<<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/5967> >. Acesso 13 mai.2018.

SANTIAGO, Emerson. **Ludismo**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/ludismo/> Acesso. 18 dez. 2019.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 6.ed. Brasiliense: São Paulo, 1987.

SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In:SANTOS, Milton et al. *O novo mapa do mundo: Fim de século e globalização*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Descendo dos ombros dos gigantes sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. EDUNEB: Salvador, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Aula Magistral**: "Desafios à democracia: fascismos, populismos, levantes". Ministrada em 31 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U8xXjsy-oAU>. Acesso em: 08 de junho de 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos humanos, o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica, tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A licenciatura em educação do campo no estado de Roraima**: contribuições para a escola do campo. Tese (Doutorado). Programa de PósGraduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SAUER, Sérgio. **Violação dos direitos humanos na Amazônia**: conflito e violência na fronteira paraense. Trad: Phillippa Bennett, Julia Figueira-McDonough, Marsha Michel e Kristen Schlemmer. Goiânia - CPT; Rio de Janeiro: Justiça Global; Curitiba : Terra de Direitos, 2005.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso: 20 de dez.2019.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, G. G. da; PERGHER, E. G.O materialismo histórico dialético e a pesquisa científica na Educação Física. In: MOLINA NETO, V; BOSSLE, F. (Org). **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. Educação superior do campo: desafios dos movimentos sociais e das universidades públicas na implantação das licenciaturas em educação do campo **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.6, n.16 p.79-92, jan/abr. 2016.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, v.17, n. 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE, 2011.

SILVA, Maria do Socorro. A Formação Integral do Ser Humano: referência e desafio da Educação do Campo. **Revista Formação por Alternância**, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v.1, n. 5, ano 3, 2007.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa; LIMA, Luís Augusto Pereira; CONCEIÇÃO, Francilene Sales da. **Territórios em disputas na Amazônia brasileira: ribeirinhos e camponeses frente as hidrelétricas e ao agronegócio**, 2018. Disponível em:  
<https://journals.openedition.org/confins/13980> Acesso em 08 jan.2020

SILVA, Rubia da.; HORNBERG, Nice. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun. 2007.

SILVA, Sandra Helena; NODA, Sandra Nascimento. **A Dinâmica entre as águas e terras na Amazônia e seus efeitos sobre as várzeas**. 2016. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ambiagua/v11n2/1980-993X-ambiagua-11-02-00377.pdf> . Acesso: 20.dez.2019.

SILVA, Josué da Costa et. al. O processo de des(re)territorialização dos trabalhadores nordestinos no território amazônico durante os ciclos da borracha. **Revista Geografar**. Curitiba, vol. 5, n. 1, jan./jul. de 2010. Disponível em:  
<https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/17782> . Acesso 10 mai 2019.

SILVA, Juliane Paprosqui Marchi *et al.* **organização do trabalho pedagógico na educação do campo**. Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.

SIQUEIRA, Tagore Villarim de. **Aquicultura: a nova fronteira para aumentar a produção mundial de alimentos de forma sustentável**. 2017. Disponível em:  
[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8142/1/BRU\\_n17\\_Aquicultura.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8142/1/BRU_n17_Aquicultura.pdf). Acesso 11 jan.2020.

SOUZA, Lucas Barbosa e; BARROS, Juliana Ramalho. Agronegócio e ambiente no Cerrado tocantinense: um panorama dos municípios com base em indicadores. In: **Revista Ateliê Geográfico**. vol. 13, n. 1, abr/2019. Goiânia: UFG, 2019. Disponível em:  
<https://revistas.ufg.br/ateliê/article/view/51961>. Acesso: 20 jan.2019.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In. CASTRO, I. E. de, GOMES, P. C. da C., CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELAU, R. **Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores do CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015

TELLES, Vera da Silva. A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza, um estudo sobre trabalho e família na grande São Paulo. Tese (Doutorado) — Departamento de Sociologia da USP, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

- UFPA. **Projetos Pedagógico Educação do Campo**. Altamira, 2012.
- UFPA. **Projetos Pedagógico Educação do Campo**. Marabá, 2019.
- UFPA. **Projetos Pedagógico Educação do Campo**. Abaetetuba, 2016.
- UFPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Cametá, 2016.
- UFRR. **Projeto Político Pedagógico**. Licenciatura em Educação do Campo. Roraima, 2011.
- UNIR, **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo**. Rondônia, 2014.
- UFT. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**, Arraias, 2013a.
- UFT. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**, Tocantinópolis, 2013b.
- UNIFAP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**, Macapá, 2009.
- UNIFAP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**, Macapá, 2010.
- UNIFAP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**, Macapá, 2012.
- UNIFAP. **Resolução nº 09 – CONSU/UNIFAP, de 29 de abril de 2002. Regimento Geral**. Universidade Federal do Amapá, Conselho Universitário, 2002.
- YOKOMIZO, Gilberto Ken Iti; COSTA, Liliane do Nascimento. O uso do cerrado amapaense e os recursos vegetais. **DRd – Desenvolvimento Regional em debate**. v. 6, n. 3, p. 164-177, nov. 2016. Disponível em: < <https://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/view/1122>>. Acesso. 20 dez.2019.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2011.
- WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T.T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- VALENTE, J. A. **Educação à distância no ensino superior: soluções e flexibilizações**. Interface – Comunic., Saúde, Educ., Botucatu, v. 7, n. 12, p.139-148, 2003.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico; do PPP ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VIANA, Maurício Borrato. **Eucalipto e os efeitos ambientais de seu plantio**.2004.

Disponível em:

<[https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1162/eucalipto\\_efeitos\\_boratto.pdf?squence=3&isAllowed=y](https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1162/eucalipto_efeitos_boratto.pdf?squence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 20 nov.2019.

VIGNA, Edécio. **A bancada ruralista: um grupo de interesse** - Brasília, 2001, 52 p. (Argumento nº 8 INESC).

XAVIER NETO, Lauro Pires. **Projeto Histórico Socialista e a escola do MST: possibilidades-realidade frente ao projeto histórico capitalista**. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005. Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Dissertacao%20Lauro%20Pires%20Xavier%20Neto.pdf>. Acesso em: 5 set. 2014.

YAZBEK, Maria Carmelita Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento.

**Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n110/a05n110.pdf>. Acesso em: 10 jan.2020.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZHOURI, Andréa. Produção de conhecimento num ‘campo minado’. IN: ZHOURI, Andréa (Org.). **Mineração: violências e resistências: um campo aberto à produção de conhecimento no Brasil**. Marabá, PA: Editorial iGuana; ABA, 2018. Disponível em:

[http://www.aba.abant.org.br/administrator/product/files/95\\_00186784.pdf](http://www.aba.abant.org.br/administrator/product/files/95_00186784.pdf) . Acesso em 10 jan.2018.