



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE,
TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

OSCAR FERREIRA BARROS

**TERRITÓRIOS DO CURRÍCULO POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPA, BAIXO TOCANTINS-
PA, NO COMBATE AS ENCRUZILHADAS DAS COLONIALIDADES**

**BELÉM-PA
ABRIL, 2021**

OSCAR FERREIRA BARROS

**TERRITÓRIOS DO CURRÍCULO POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPA, BAIXO TOCANTINS-
PA, NO COMBATE AS ENCRUZILHADAS DAS COLONIALIDADES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais do Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

**BELÉM-PA
ABRIL DE 2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO-PPGED
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE,
TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

OSCAR FERREIRA BARROS

**TERRITÓRIOS DO CURRÍCULO POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPA, BAIXO TOCANTINS-
PA, NO COMBATE AS ENCRUZILHADAS DAS COLONIALIDADES**

BANCA EXAMINADORA

Salomão Hage

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage-UFPA
(Orientador e Presidente da Banca)

Profª. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo-PPGED/UFPA
(Membro Interno)

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – PPGED/UFPA
(Membro Interno)

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto-UEPA
(Membro Externo)

Prof. Dr. Miguel Gonzales Arroyo-UFMG
(Membro Externo)

Defesa de Tese: 29/04/2021, 9h

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

B277t BARROS, Oscar Ferreira.
Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na
Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins-
Pa, no combate as encruzilhadas das colonialidades / Oscar Ferreira
BARROS. — 2021.
310 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2021.

1. Educação do Campo. 2. Decolonialidade. 3. Currículo.
4. Formação de Professores. 5. Movimentos Sociais. I. Título.

CDD 370

*Dedico esta Tese de Doutorado a pessoas muito especiais: meu Pai, **Oziel Santa Brígida Barros**, in memoriam. Um pescador da beira de praia que me ensinou a tarrapear e lançar redes em busca de novos horizontes na minha carreira de jovem e profissional. Ele pescou e ensinou a pescar respeito, amor e sabedorias. Continuarei pescando, Pai, mas só que agora são jovens camponeses, a quem devo trazer para o paneiro das lutas em educação do campo.*

*Minha Mãe, **Maria Ferreira Barros**. Ex-costureira forte, alegre e sempre gentil. Me incentivou no mestrado e agora no doutorado sempre ao meu lado. Te amo Mãe.*

*Minha Família, **Renata da Silva Sousa Barros, Emanuel Silva Barros e Miguel Silva Barros**. Sem vocês eu não conseguiria terminar este trabalho, pois foram e são minha inspiração de viver.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço as *espiritualidades caboclas, indígenas e afrodescendentes amazônicas*, regidas historicamente pelas “bençãos” de *Deus*, me inspiraram e fortaleceram com energias simbólicas e subversivas ao padrão de “fê” e nos guiaram a nossas origens espirituais amazônicas.

Ao meu Orientador *Salomão Mufarrej Hage*, pelos momentos de encontros, formações, parcerias, críticas e diálogos, mas sobretudo, por ser um grande amigo desde a graduação até o doutorado, tem sido incansável nas lutas da educação do campo, apresentando novos olhares e novas práticas educativas. Obrigado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/UFPA, por proporcionar momentos de estudos, debates, reflexões e apontamentos críticos durante a formação no doutorado. Ao prof. *Waldir Ferreira de Abreu* que contribui sobremaneira a introdução nos estudos decoloniais com a Disciplina Pedagogias Decoloniais e Formação de Professores na Amazônia em 2019.

Aos Professores *Waldir Ferreira de Abreu, Arlete Maria Monte de Camargo, João Colares da Mota Neto e Miguel Gonzales Arroyo*, por lerem, analisarem, criticarem e contribuírem na produção do conhecimento nesta Tese de Doutorado. Sem suas contribuições na Banca de Qualificação e, em outros momentos de estudos, conversas e leituras, e agora, na defesa da Tese, não teria conseguido chegar até aqui.

À minha Esposa *Renata da Silva Sousa Barros*, por me ajudar, apoiar, compreender e compartilhar comigo momentos felizes, mas também momentos difíceis no tempo de estudo no doutorado. Aos meus filhos, *Emanuel e Miguel Silva Barros*, por transmitirem forças positivas que me inspiravam e me inspiram todos os dias para viver nossa família e realizar esta e outras pesquisas.

À sogrona *Maridalva Silva Sousa e ao sogrão Renato da Silva Sousa*, por estarem sempre nos apoiado nessa caminhada de construção da tese e por ceder a hospitalidade de compartilhar a residência/moradia em Belém do Pará. Morar com vocês foi um aprendizado enorme na minha vida. Vocês contribuíram sobremaneira nessa caminhada. Muito obrigado.

À professora *Maria Madalena Costa Freire Corbin* e ao professor *Edfranklin Moreira da Silva*, por terem sido os primeiros professores da FECAMPO que haviam dialogado comigo sobre os territórios do currículo em 2018. Infelizmente, o furto do meu celular extraviou suas vozes carregadas de reflexões e não foi possível trazê-las aqui. Mas suas inspirações políticas e epistemológicas sim, carregamos nesta tese.

Aos professores e professoras *Fernando Alves de Araújo, Edilena Maria Corrêa, Gisele do Socorro dos Santos Pompeu, Helen do Socorro de Araújo Silva, Manoel Leão Lopes Junior, Maria do Socorro Dias Pinheiro, Silvaneide Santos de Queiroz Corte Brilho, Tiago Corrêa Saboia, Waldma Máira Menezes de Oliveira e Lincoln Silva Carneiro*, por terem me apoiado na saída ao doutorado e por terem contribuído direta e significativamente nas vivências educativas nos territórios do currículo e nas vozes que revelam as múltiplas dimensões políticas, pedagógicas e epistemológicas na Licenciatura em Educação do Campo. Vocês mostram ao Pará e ao Brasil, a luta incansável no curso de Educação do Campo no Baixo Tocantins. Muito obrigado.

À professora *Cláudia Cristina Cassol*, por sua luta na Educação do Campo em Cametá, contribuindo com a retomada da Casa Familiar Rural-CFR de Cametá em 2015 e colocando a química nas lutas da educação do campo. Infelizmente, por problemas de saúde, não pode estar conosco nesta pesquisa.

Aos estudantes do curso de Educação do Campo que contribuíram com a pesquisa: *Joice Dandara, Aldo e Bianca* (Baião), *Geibson e Josafá* (Oeiras do Pará), *Airton, Janaína e Lázaro* (Vila do Carmo/Cametá), *José Marçal* (Mocajuba) e *Manoel Jesus* (Cametá), entre outros estudantes que contribuíram não só com suas vozes epistemológicas, mais com todas as vivências e experiências que receberam essa pesquisa em seus territórios amazônicos. Meus agradecimentos sinceros.

Aos amigos e amiga que exercem a função de técnicos pedagógicos e administrativos da FECAMPO: *Idalina Ferreira Caldas, João Miranda Furtado e Wiliam de Oliveira e Oliveira*, por terem me ajudado com informações, experiências e dados do curso no momento da pesquisa participante. Sem vocês a FECAMPO não existiria.

À minha amiga *Ana Cláudia Peixoto de Cristo* que sempre esteve na luta com a Educação do Campo na UNIFAP, no Amapá, me convidando a trabalhar no curso, me incentivando a ingressar no doutorado, ajudando nos estudos e reflexões, nas publicações juntos e, agora, nos diálogos mais profundos em nossas teses. Obrigado Ana Cláudia.

Aos colegas e amigos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia-GEPERUAZ, por terem me apoiado nas lutas em defesa da Educação do Campo no Pará. À *Xavier Van Welden* por ajudar na tradução do resumo para o francês. À *Joana Carmem, Dayana, Lucas, Divanete, Juliane, Júlia*, entre outras, por ter nos convocados a questionar e insubordinar às origens do racismo na sociedade, necessariamente pertinente nas lutas camponesas, quilombolas, indígenas e extrativistas na Amazônia paraense.

Ao Senhor *Dilton Rocha*, do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Baião-STTR, por ter ajudado na compreensão das questões camponesas no Baixo Tocantins, assim como por me incentivar a construir essa tese e por sua luta na construção do Fórum de Educação do Campo de Baião-FORBEC. Sua luta e seu esforço político e militante, seu *Dilton Rocha*, são reconhecimentos social, acadêmico, político e pedagógico que estão na *história* da Educação do Campo no Baixo Tocantins do Pará.

A todos e todas, expresso meus sinceros agradecimentos.

Redemption Song - Canções de Liberdade de Bob Marley

*Velhos piratas, sim, eles me roubaram
Venderam-me para navios mercantes,
Minutos depois de terem me tirado
De um buraco menos profundo*

*Mas minhas mãos foram fortalecidas
Pelas mãos do todo poderoso
Nós avançamos nessa geração
Triunfantemente*

*Você não irá me ajudar a cantar
Essas canções de Liberdade?
Porque é tudo o que eu sempre tive são:
Canções de Liberdade
Canções de Liberdade
(...)
Emancipe-se da escravidão mental
Ninguém, além de nós mesmos, pode
Libertar nossas mentes
(...)
(Tradução livre)*

Grito de Luta aos Movimentos Sociais – Homenagem a Ulisses Mananças

Os movimentos sociais
São feitos de muitas lutas
Vivenciados por quem resiste
No chão de força e disputas
Sabemos de vários massacres
Presentes nos movimentos
São jovens, homens e mulheres
Marcados por sofrimentos
Muitos perdem de tudo
Restando apenas lamentos

No massacre de Eldorado
Muito ouvimos falar
Pessoas perderam suas vidas
Tentando se assegurar
Sem esconder o que queriam
“Reforma Agrária Já”

O movimento pela reforma agrária
Foi muito marginalizado
Assentamentos sendo destruídos
Deixando-os desamparados
Aumentando a violência no campo
Com conflitos e assassinatos

Marcos de Oliveira Matos. Presente.
Mariele Franco. Presente.
Valdomiro Costa Pereira. Presente.
Valtenias Sanches. Presente.
Chico Mendes. Presente.
Paulo Freire. Presente

Na fazenda em Xinguara
Também houve tiroteio
Eram trabalhadores rurais
De muita luta, companheiros
Queriam apenas lenha e palha
Não contavam com devaneios

Mas na luta contra os massacres
Destaca-se um herói
Que os defende com firmeza
Contra aqueles que os destroem
Seu nome é Ulisses Mananças
Um legado logo constrói

Ulisses passou então
A desafiar a morte em silêncio
Chamado de pessoa plena
Por militantes no acampamento
Articulado, engraçado e afetuoso
Hoje vive em nossos pensamentos

Mas como todo bom se vai
Mananças já nos deixou
Ficando um legado
Que em nossa vida plantou
Nosso comandante eterno
Memórias na terra semeou

Para encerrar esse discurso
E para não ser prepotente
Ulisses ainda vive
Com seu legado permanente
Sempre firme em nossas decisões
Mananças não se foi,
ULISSES PRESENTE

Educação do Campo: A luta continua. Educação do Campo: A luta continua.

Autor: Turma de Educação do Campo de Mocajuba (2015-2020)

Essa *Mística* foi realizada na abertura do Seminário Integrador/Socialização do Tempo Comunitário, pela Turma de Educação do Campo de Mocajuba em agosto de 2018. Em nome dessa turma, prestamos nossa **Homenagem** a todas as Turmas de Educação do Campo do Baixo Tocantins (Turmas de 2014 e 2015), em suas jornadas formativas, realizaram inúmeras *Místicas* que estavam carregadas de simbolismos, saberes, sabores, gestos e palavras. A *mística* faz parte da educação do campo e expressa políticos, históricos, pedagógico e amazônicos.

RESUMO

BARROS, Oscar Ferreira Barros. Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins-Pa, no combate as encruzilhadas das colonialidades. Tese de Doutorado–Universidade Federal do Pará/PPGED, Belém, 2021.

Esta Tese de Doutorado versa sobre territórios do currículo organizado por áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo. Realizamos a pergunta: em que sentido o currículo, organizado por áreas do conhecimento, consegue combater as colonialidades da epistemologia eurocêntrica e como o currículo tem contribuído na formação de identidades profissionais docentes que referenciem indicadores para a construção de um Currículo Decolonial na Educação do Campo? Os objetivos foram investigar os territórios do currículo no contexto de afirmação da Educação do Campo como licenciatura vinculado aos movimentos sociais camponeses; compreender os traços e as marcas das colonialidades da epistemologia eurocêntrica na configuração do currículo, na apropriação/expropriação da Amazônia e na definição/regulação da política de formação de professores; e identificar as contribuições do currículo na formação de identidades profissionais docentes subversivas. Assumimos como referencial teórico-metodológico a Epistemologia da Decolonialidade como forma de subversão e desobediência epistêmica ao modelo moderno/eurocêntrico de colonialidades do poder, ser, saber e natureza. Realizamos uma investigação bibliográfica, documental e fizemos uma pesquisa participante junto as vivências formativas do curso de Educação do Campo. Os resultados mostram que os territórios do currículo e as Amazônias enfrentam forte padrão de poder das colonialidades na expulsão da terra, criminalização, escravidão, assassinatos, negações e expropriação do ser, saber e das naturezas. Mostram também as diferentes formas de re-existência e resistência nas diversas dimensões epistemológicas que configuram os territórios do currículo, apontam para o enfrentamento ao modelo epistemológico eurocêntrico de conhecimentos e indicam elementos para a constituição de um Currículo Decolonial e uma Pedagogia Interfóri na Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia, compreendido como uma proposta de fortalecimento da luta no Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense e no país.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Formação de Professores; Currículo; Decolonialidade; Movimentos Sociais.

ABSTRACT

BARROS, Oscar Ferreira Barros. Territories of the curriculum by areas of knowledge in Degree in Rural Education at UFPA, in the Lower Tocantins-Pa, in combating the crossing of colonialities in the. Doctoral Thesis – Federal University of Pará / PPGED, Belém, 2021.

This Doctoral Thesis deals with territories of the curriculum organized by areas of knowledge in the Degree in Rural Education. We asked the question: in what sense does the curriculum, organized by areas of knowledge, manage to combat the colonialities of Eurocentric epistemology and how has the curriculum contributed to the formation of professional teaching identities that reference indicators for the construction of a Decolonial Curriculum in Rural Education? The objectives were to investigate the territories of the curriculum in the context of affirming Rural Education as a degree linked to peasant social movements; understand the traits and marks of the colonialities of Eurocentric epistemology in the configuration of the curriculum, in the appropriation / expropriation of the Amazon and in the definition / regulation of the teacher training policy and identify the contributions of the curriculum in the formation of subversive teaching professional identities. We assume the Epistemology of Decoloniality as a theoretical-methodological framework as a form of subversion and epistemic disobedience to the modern / Eurocentric model of colonialities of power, being, knowledge and nature. We carried out a bibliographical, documentary investigation and did a participatory research together with the formative experiences of the Rural Education course. The results show that the curriculum territories and the Amazon face a strong pattern of power from colonialities in the expulsion of the land, criminalization, slavery, murders, denials and inferiorities of being, knowledge and nature. They also show the different forms of re-existence and resistance in the different epistemological dimensions that configure the territories of the curriculum, point to the confrontation with the Eurocentric epistemological model of knowledge and indicate elements for the constitution of a Decolonial Curriculum and an Interphoric Pedagogy in the Rural Education Degree in the Amazon, understood as a proposal to strengthen the struggle of the Movement of Rural Education in the Paraense Amazon and in the country.

Key Words: Rural Education; Teacher training; Curriculum; Decoloniality; Social Movements.

RÉSUMÉ

BARROS, Oscar Ferreira. Territoires du curriculum par domaines de connaissances dans le Licence d'Éducation rurale à l'UFPA, Bas-Tocantins (Pará), en combat au carrefour des colonialités. Thèse de Doctorat–Université Fédérale du Pará/PPGED, Belém, 2021.

La présente Thèse de Doctorat traite des territoires du curriculum organisé par domaines de connaissances dans le cadre de la Licence en Éducation rurale. Nous nous sommes posé la question suivante : dans quelle mesure le curriculum, organisé selon des domaines de connaissances, parvient-il à combattre les colonialités de l'épistémologie européocentrique et comment ce curriculum a-t-il contribué à la formation d'identités professionnelles enseignantes qui fassent référence à des indicateurs ayant pour objectif la construction d'un curriculum décolonial en Éducation rurale ? Les buts ont été de rechercher les territoires du curriculum dans le contexte de l'affirmation de l'Éducation rurale considérée à partir de la licence rattachée aux mouvements sociaux du monde paysan ; d'explorer les traits et les marques des colonialités de l'épistémologie européocentrique dans la structure du curriculum, dans l'appropriation/expropriation de l'Amazonie et dans la définition/régulation de la politique de formation de professeurs et d'identifier les apports du curriculum dans la formation d'identités professionnelles enseignantes subversives. Nous avons pris comme référentiel théorico-méthodologique l'Épistémologie de la Décolonialité en tant que forme de subversion et de désobéissance épistémique au modèle moderne/européocentrique de colonialités du pouvoir, de l'être, du savoir et de la nature. Nous avons procédé à une recherche bibliographique, documentaire et nous avons réalisé une enquête participante au cours des expériences vécues à visée de formation du cours d'Éducation rurale. Les résultats montrent que les territoires du curriculum affrontent une puissante norme de pouvoir des colonialités par l'expulsion des terres, la criminalisation, l'esclavage, les assassinats, les négations et les infériorisations des êtres, des savoirs et des formes de nature. Ils présentent également les différentes formes de ré-existence et de résistance dans les diverses dimensions épistémologiques que définissent les territoires du curriculum, ils soulignent la lutte contre le modèle épistémologique européocentrique de connaissances, et indiquent des éléments en faveur de la constitution d'un Curriculum Décolonial une Pédagogie Interphorique en Licence d'Éducation rurale en Amazonie, compris comme une proposition de renforcement dans la défense du Mouvement pour l'Éducation rurale en Amazonie du Pará et dans le pays entier.

Mots-clefs : Éducation rurale ; Décolonialité ; Domaines de Connaissances ; curriculum ; mouvement social.

LISTA DE SIGLAS

ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ALEPA	Assembleia Legislativa do Estado do Pará
AMA	Associação das Mulheres do Ajó
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANA	Articulação Nacional de Agroecologia
ANA-A	Articulação Nacional de Agroecologia-Amazônia
ASDRAB	Associação de Desenvolvimento Rural Sustentável do Angu-São Bento
ARCARFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ARQUIBE	Associação Regional das Comunidades Quilombolas da Baixinha-Baião
APACC	Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes
APAMUC	Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Município de Cametá
BNCC	Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica
BNCF	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CALEDOC	Centro Acadêmico dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo
CART	Cooperativa Agrícola Resistência de Cametá
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPEDISA	Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário
CIFOR	Centro Internacional de Investigação Florestal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CFR	Casa Familiar Rural
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
COOPMUC	Cooperativa Agroindustrial e Extrativista das Mulheres do Município de Cametá
COVID 19	Corona Vírus Disease 2019
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUNTINS	Campus Universitário do Tocantins
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DOU	Diário Oficial da União
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EFA's	Escolas Famílias Agrícolas
ECOSOL	Economia Solidária
ECOR's	Escolas Comunitárias Rurais
EES	Empreendimentos Econômicos Solidários
E-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERLEC	Encontro Regional da Licenciatura em Educação do Campo
FAED	Faculdade de Educação
FECAMPO	Faculdade de Educação do Campo
FECAF	Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas do Baixo Tocantins
FBSSAN	Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
FCAP	Faculdade de Ciências Agrárias
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores da Agricultura
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FORBEC	Fórum Baionense de Educação do Campo
FORCEC	Fórum Cametaense de Educação do Campo
FOCEC	Fórum Catarinense de Educação do Campo
FORMEC	Fórum Mocajubense de Educação do Campo
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FTES	Fórum Territorial de Economia Solidária
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEPECART	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GESAT	Grupo de Estudos Surdos da Amazônia Tocantina
GERM	Global Education Reform Movement
GREENPEACE	Paz Verde - Movimento Mundial em Defesa do Meio Ambiente
GTEP	Grupo de Trabalho Ecologia Política
HOMOLESBOTRANSFOBIA	Homofobia, lesbofobia e transfobia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFB	Instituto Federal de Brasília

IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCUBES	Incubadora de Empreendimentos Solidários
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
ITESAT	Incubadora de Tecnologia Social e Agroecológica da Amazônia Tocantina
JURA	Jornada Universitária da Reforma Agrária
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LPJ	Levante Popular da Juventude
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C/D	Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade
MPEG	Museu Paraense Emílio Goeldi
MEC	Ministério da Educação
MEEC	Movimento Estudantil de Educação do Campo
MS	Ministério da Saúde
MMC	Movimento das Mulheres Campesinas
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MPA	Ministério Público do Pará
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MPM	Ministério Público de Mocajuba
NEA	Núcleo de Estudos em Agroecologia
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEA	Programa Escola Ativa
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PME	Plano Municipal de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa Nacional de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PROEG	Pró-Reitoria de Graduação
PJC	Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Educação Tecnológica
PSC	Partido Social Cristão
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
RPPDA	Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia

SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria do Estado de Educação
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SAF	Sistemas Agroflorestais
SEMAGRI	Secretaria Municipal de Agricultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TTLGB	Transexuais, Travestis, Lésbicas, Gays e Bissexuais
TILS	Tradutor e Interpretador da Língua de Sinais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFT	Universidade Federal do Tocantins
USP	Universidade de São Paulo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRA	Universidade Rural da Amazônia
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMMB	União das Mulheres do Movimento de Baíão
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
ZEE	Zona Econômica Exclusiva

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Coletivo docente da FECAMPO	89
Quadro 02: Ranking por estado de resgatados do trabalho escravo	110
Quadro 03: Competências Específicas da BNCF	121
Quadro 04: Atividades curriculares das Áreas de Conhecimentos	185
Quadro 05: Núcleo Integrador do Currículo/Eixo Transversal da Formação	200
Quadro 06: Agenda de Ações e Encaminhamentos do FECAF para 2020	229
Quadro 07: Eixos de Atuação e Compromisso do FORBEC, 2019	233
Quadro 08: PPC, 2017. Competências da Formação	239
Quadro 09: Apostila – Diploma do Curso de Educação do Campo	259

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização do Território da Amazônia Tocantina-Pa	82
Figura 02: Quadro geral de trabalhadores resgatados entre 1995-2016	110
Figura 03: Alternância Pedagógica da LEDOC da UFPA	200
Figura 04: Programação do III Tempo Comunidade / Turma de Cametá 2018	205
Figura 05: Declaração de Princípios, Objetivos e Finalidades do FPEC	220
Figura 06: Cartaz do FPEC	222
Figura 07: Cartaz do III Seminário de combate ao Fechamento das Escolas do Campo	222
Figura 08: Cartaz da Audiência Pública – Fechamento das escolas do campo no Pará	223
Figura 09: Cartaz do FECAF	227
Figura 10: IV Seminário do FECAF e o II Encontro da Juventude do Campo	227
Figura 11: Cartaz do Fórum Mocajubense de Educação do Campo-FORMEC	231
Figura 12: Cartaz do Fórum Baionense de Educação do Campo	230

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Cacau secando em tupé no baixo Tocantins em Mocajuba	85
Imagem 02: A Pesca do Mapará em Pindobal-Miri, Cametá	85
Imagens 03 e 04: “Caveirão”	105
Imagem 05: Incêndio em Alter do Chão	108
Imagem 06: Brigadistas, bombeiros e voluntários combatem o fogo	108
Imagem 07: Indígena Paulo Paulino Guajajara (+1989-2019)	110
Imagem 08: Cemitério de vítimas da chacina de Pau D'Arco, no Pará	110
Imagem 09: Atividade curricular de Química Experimental	187
Imagens 10, 11, 12: Atividade Curricular “Seres Vivos III	190
Imagem 13 e 14: Alternância Pedagógica na Comunidade Ribeirinha	206
Imagem 15: Atividade curricular em Sistema Agroflorestais e Agroextrativista	207
Imagens 16 e 17: Mesa de Abertura e Plenária do “Seminário Interador”	209
Imagem 18: Liderança Comunitária – Sr. Juvêncio Cabral	209
Imagem 19: Ambiente de Socialização do Estágio Docência – Ensino Médio	212
Imagens 20, 21 e 22: Estudantes da Educação do Campo-Turma de Mocajuba	212
Imagem 23: Encontro Nacional “20 Anos da Educação do Campo e do PRONERA”	219
Imagem 24: Estudante da Licenciatura em Educação do Campo Joice Dandara	224
Imagem 25: Audiência Pública - Liderança Sindical Sr. Dilton Rocha	225
Imagens 26, 27 e 28: Plenária do FECAF em 01/02/20 na UFPA	228
Imagem 29: Plenária do FORMEC, 2018	231
Imagens 30, 31 e 32: Fórum Baionense de Educação do Campo-FORBEC	232
Imagens 33, 34, 35 e 36: Caminhada e Ato Público durante o III ERLEC e a III JURA	237
Imagens 37 e 38: Feia Agroecológica e de Economia Solidária de Cametá	241
Imagem 39: Evento do Grupo de Estudos Surdos da Amazônia Tocantina-GESAT	245
Imagem 40: Diploma do Curso de Educação do Campo	258

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Amostragem de TCC's por Áreas de Conhecimentos e outras Temáticas	263
--	-----

SUMÁRIO

1	PRÓLOGO	22
1.1.	Trajatória pessoal socioterritorial	22
1.2.	Trajatória acadêmica e profissional	26
1.3.	Trajatória nas lutas de origem no Curso de Educação do Campo	32
1.4.	Apresentação da Tese	36
2	DECOLONIALIDADE COMO REFERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA PARA ESTUDAR O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	51
2.1.	A aproximação ética entre as lutas da Educação do Campo e Decolonialidade	54
2.2.	Alguns apontamentos a respeito da Epistemologia Decolonial	60
2.3	O combate a Colonialidade do Poder e do Ser	66
2.4	O combate a Colonialidade do Saber	72
2.5	Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial	75
2.6	Lócus territorial da pesquisa	79
2.7	Caminhos metodológicos da pesquisa: a pesquisa participante	87
3	O CURRÍCULO E AS AMAZÔNIAS NAS ENCRUZILHADAS DAS COLONIALIDADES	95
3.1.	O padrão de poder das <i>colonialidades</i> sobre o currículo	96
3.2.	O currículo e a Formação de Professores no contexto das reformas empresariais e das colonialidades	115
3.3.	Currículos reconhecidos como <i>Amazônias</i>	127
3.4.	A Amazônia nas encruzilhadas da “Colonialidade da Natureza”	138
4	O CURRÍCULO ORGANIZADO POR ÁREA DE CONHECIMENTO NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	152
4.1.	O debate em torno das áreas de conhecimento na Educação do Campo	154
4.2.	O currículo organizado por área de conhecimento no Baixo Tocantins	160
4.3.	O currículo no reconhecimento das lutas de Educação do Campo	169
5	TERRITÓRIOS DO CURRÍCULO POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS: CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS VOZES EPISTEMOLÓGICAS DE DOCENTES, DISCENTES E MOVIMENTOS SOCIAIS	175
5.1.	As trajetórias formativas docentes na Licenciatura em Educação do Campo	176
5.2.	O currículo por Área de Conhecimento na Formação Docente	184
5.3.	O currículo organizado em Alternância Pedagógica	197
5.4.	O currículo na relação com os movimentos sociais camponeses	213
5.5.	Outros Territórios no/do Currículo: Economia Solidária, Educação Inclusiva e Cartografia	238
5.6.	Desafios e tensões nos territórios do currículo e na profissionalização docente	250
5.6.1.	Desafios e Tensões relacionadas a Interdisciplinaridade no currículo	251
5.6.2.	Desafios e Tensões relacionadas a Avaliação Educacional	255
5.6.3.	Desafios e Tensões relacionadas a Apostila no Diploma e ao reconhecimento da profissão docente	257
5.6.4.	Desafios e tensões no tempo-espaco-conhecimento da atividade curricular	260

5.6.5. Outros desafios e tensões da materialização do currículo	261
5.7. Produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo: Panorama estatístico dos Artigos Científicos dos Estudantes	261
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	266
7. REFERÊNCIAS	279
8. APÊNDICES	299
8.1. Apêndice 01 – Roteiros de Conversas com professores e estudantes	299
8.2. Apêndice 02 - Quadro de Temas e Áreas de Conhecimentos dos Artigos Científicos dos Estudantes (2014-2019) por Municípios	302
9. ANEXOS	
Termos de Consentimentos Livre	309

PRÓLOGO

Começamos nossa *caminhada* na pesquisa em territórios do currículo na Licenciatura em Educação do Campo, nos ancorando na música de Bob Marley “Redemption Song” ou “canções de liberdade” e na *Mística* da turma de Educação do Campo do Polo de Mocajuba, produzida em 2018, porque demonstram fortes energias anticolonais e anticapitalistas diante do cenário histórico, político, sociocultural e territorial que evolui a pesquisa em Currículo e Formação Docente na Educação do Campo na Amazônia paraense. Ambos, a música e a mística, ajudam-nos a situar esta tese, de imediato, no enfrentamento ao contexto estrutural racista, necropolítico, misantrópico e entrópico que sustenta uma lógica sacrificial fortemente ancorada nas “colonialidades”, historicamente contínua nas estruturas das relações sociais, políticas, econômicas e pedagógicas que orientam os marcos legais para negar, eliminar, subjugar e inferiorizar, em formas de padronização e regulação, os conhecimentos no currículo e na formação de professores da educação básica e das licenciaturas, buscando sucumbir a diversidade intercultural dos povos e movimentos sociais camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas em seus ecossistemas territoriais.

Vamos partir nessa caminhada situando inicialmente a trajetória pessoal e socioterritorial advinda desde as vivências consolidadas durante nossa origem familiar em Salinópolis-Pa. Em seguida, descrevemos alguns dos principais momentos que passamos em nossa trajetória acadêmica e profissional, mostrando os momentos de trabalho, estudo, pesquisa e extensão que nos levaram a aproximação e relação mais orgânica com a educação do campo no Pará e no Brasil. Fechamos esse prólogo com a apresentação da tese e os constituintes das discussões que fazemos diante dos territórios do currículo no contexto em que a Amazônia está cercada por muitas *encruzilhadas das colonialidades*, assim como o currículo e as diferentes vivências educativas na formação de professores realizadas na Educação do Campo, também estão situadas nesse contexto, mas resistem e re-existem de diferentes maneiras pedagógicas ligadas aos movimentos sociais e associadas às áreas de conhecimentos que atuam no curso.

Ressaltamos que a construção da tese possui essa característica de interconexão entre os vários momentos da nossa trajetória formativa, na infância e adolescência, assim como na graduação e pós-graduação, situação na qual torna-se impossível dicotomizar a pesquisa no curso de educação do campo que realizamos aqui, da trajetória que vivenciamos e construímos ao lado dos movimentos sociais na educação do campo, pois estaria rompendo a interconexão entre subjetividade e objetividade que envolve a história pessoal socioterritorial como alicerce

para buscar a relação na luta que tem sido feita em educação do campo no Baixo Tocantins e no Pará.

1.1. Trajetória pessoal-socioterritorial

Vocês estão lendo a Tese de Doutorado de Oscar Ferreira Barros, *Territórios do Currículo por Áreas de Conhecimento no Curso de Educação do Campo, no combate as encruzilhadas das colonialidades*. Nesse começo, vamos usar esse estilo de escrita, para poder explicar os caminhos que enfrentamos desde a nossa trajetória pessoal e socioterritorial, passando pelos vínculos que possuímos na relação com a educação do campo, até a discussão do currículo e a formação de professores, assim poder aprofundar o debate sobre as áreas de conhecimento, Amazônia e territórios do currículo na Educação do Campo. Esperamos que não se aborreçam com esse começo nada original no mundo acadêmico para o “nível” de uma Tese. Na verdade, pensamos que as leituras de teses podem ser “cansativas” devido o tom convencional da linguagem acadêmica nada sedutor¹.

O *locus de enunciação* da tese, antes de qualquer momento, está ligado a matriz familiar e territorial do nosso pertencimento pessoal e socioterritorial. Esta fala sai de dentro das classes populares da Amazônia paraense, mais especificamente vinculada a vivência construída em relação com a pesca marinha em *currais*, numa parte litorânea da *Amazônia Azul*, Salinópolis, território do nordeste paraense, onde nos últimos 30 anos, muitas famílias foram impactadas e “retiradas” de seus territórios praianos pela intensiva e acelerada modernização avassaladora da pesca no nordeste paraense e pelo avanço do turismo e do crescimento urbano (FURTADO, 2004).

Nosso pertencimento territorial campesino à Amazônia Paraense, inicia com a família de pescadores artesanais praianos, residente da Vila de Itarana, litoral do município de Salinópolis-Pará. Este município está localizado na região do salgado, nordeste paraense, território que pode ser chamado de *Amazônia Azul*, característica advinda da coloração azul turquesa das águas oceânicas, sendo litoral de ampla diversidade biológica e social, representado por grandes territórios de praias, dunas, manguezais e habitado por diversas populações pesqueiras e uma variedade biológica de peixes, crustáceos, moluscos e aves. Lurdes Furtado (2004), pesquisadora do Museu Paraense Emilio Goeldi-MPEG, faz referência sobre a década de 1980, quando o “território do salgado” e as “populações pesqueiras”

¹ Estamos nesse início de conversa parafraseando Pereira (2014).

representavam um grande complexo social e territorial em torno da diversidade do produto pesqueiro, sendo amplo sistema de abastecimento do pescado para a região e para a capital, Belém.

Essa característica territorial, econômica e cultural advinda da *identidade sociocultural e produtiva pesqueira* que “banha” o território do “salgado” salinopolitano e região, são as marcas das matrizes históricas e identitárias das populações originárias que habitam esse território litorâneo paraense, demarcando um modo próprio de ser e existir que convive com a natureza azul amazônica das regiões de vilas de pescadores e praias, somado as diferentes práticas de captura do pescado baseadas no trabalho artesanal, na agricultura familiar e na relação comercial com a cidade.

A infância e a pré-adolescência, entre os anos de 1987 a 1990, participamos no trabalho da *pesca artesanal*, na qual fomos educados a capturar peixes em *currais*² e com tarrafas (redes de captura), assim como pescar diferentes mariscos, como camarão, sarnambi e siri. A diversidade biológica de diferentes espécies de peixes, crustáceos, moluscos e mariscos, fazem da natureza marinha da Amazônia azul, um excelente manancial produtor de vários recursos alimentares para as populações locais, assim como significa a forma de existência e resistência das populações pesqueiras que tiram do trabalho com a pesca, o alimento para a vida, além de fortalecer a cultura e sustentar a economia popular pesqueira no território.

Tecer redes de captura, também fazia parte das experiências de trabalho na pesca que nosso pai e mãe realizavam, assim como “tecer” roupas compunham as demandas de trabalho familiar. Nossa mãe, uma mulher costureira que aproveitou a rota do mercado de tecidos e lãs que passava por Salinópolis na década de 1970-80 (RODRIGUES, 2003) para aprender a técnica do *artesanato de roupas* com sua mãe, nossa avó, se transformou numa costureira conhecida em Salinas por “Dona Maria costureira”, deixando sua marca na educação da família e na pequena Salinópolis em expansão.

Porém, é importante ressaltar que, naquele período histórico, já na década de 1990, houve um aumento gradual da pesca industrial no Pará e no Brasil, resultado da modernização da pesca (FURTADO, 2004) sufocando a pesca artesanal local, pois àquele tipo de captura do pescado por meio da pesca industrial, pois mesmo sendo realizada em alto mar, provocou uma combinação fatal para a vida marinha e social local. Para explicar melhor, o fato é que na ótica

² São construções artesanais feitas com grandes varas e revestidas por redes tecidas pelos próprios pescadores. O curral pode possuir de um a dois espaços de capturas, que são chamados de “chiqueiros”, são por onde os peixes entram na maré enchente e ficam retidos até a maré vazante, quando será feita a coleta do pescado.

capitalista do mercado de pescado, a utilização de grandes redes de arrastões e equipamentos modernos de pesca, provocou a intensificação da captura do pescado e uma aceleração do comércio pesqueiro, provocando, conseqüentemente, uma diminuição dos peixes e mariscos nas regiões litorâneas.

Nesse contexto, o livro “Saudades de Minha Terra, tributo a Salinas de ontem” de Fernando Mariano Rodrigues (2003), mostra como “Salinas”, como é habitualmente conhecida Salinópolis, foi constituída da pesca e posteriormente sufocada pela urbanização acelerada e pujante do território. Ele enfatiza:

Hoje quando vejo minha Salinas cheia de gente nos finais-de-semana, nos feriados e nas férias escolares, com hotéis de alto padrão, bancos, panificadoras, um comercio pujante, casas e palacetes suntuosos, carros de todas as marcas circulando, como a marca do progresso, e, ao mesmo tempo, nunca esquecer a saudade gostosa da minha aldeia (RODRIGUES, 2003, p. 23).

Na grave crise no setor pesqueiro e a intensificação da atividade turística em Salinópolis-Pa, muitas famílias de pescadores artesanais enveredaram em busca de novas formas de trabalho, como no crescimento da profissão de “caseiro”, isto é, cuidador das casas de veraneio que se expandiam no município no início da década de 1990, fruto do desenvolvimento turístico na região, situação na qual nossa família atuou na vigilância de casas, terrenos e, nós, quando ainda jovem, nos debruçamos com a lavagem/limpeza de carros dos chamados “veranistas”.

Porém, mesmo com o forte processo de subjugação da identidade cultural e produtiva das famílias pesqueiras artesanais ao grande capital pesqueiro e turístico, a formação infanto-juvenil que adquirimos neste território molhado pelas “águas do salgado”, formaram as matrizes simbólicas, produtivas e históricas da carreira pessoal e profissional. A educação familiar baseada na cultura e no trabalho, na utilização dos recursos naturais, na observação das práticas produtivas, troca de informações, respeito e atenção aos saberes da pesca artesanal, puderam resistir e somaram-se como atributos educativos na formação da identidade sociocultural, demarcando a origem da subjetividade histórica como filho de um pescador e de uma costureira amazônidas.

Além disso, é preciso ressaltar que o vínculo com “Salinas” não está preso a relação de trabalho. Mas ao lazer, a brincadeira e o futebol na praia do “maçarico”. Os locais rotineiros que perpassam na infância e adolescência, ficaram e estão como marcos da “Salinas” de ontem e de hoje, são o Parque do Caranã, com sua fonte de água mineral, a Praia do Maçarico, com o

coral da “Camboa” e suas pequenas dunas e algumas árvores de agirú³. Na “ponta” da praia do Maçarico, conhecido atualmente como “Praia das Corvinas”, podemos encontrar uma extensa biodiversidade de manguezais, onde vivem uma diversidade biológica de caranguejos e aves, como o guará, a garça, o socó e o pequeno maçarico.

Dito isto, a Tese está registrada na trajetória de vínculos que construímos no território originário de minha família, onde vivi a infância e juventude, na região da Amazônia Azul. Vincular esta pesquisa de doutorado a subjetividade histórica, é inicialmente um desafio de vincular a pesquisa as matrizes socioculturais, produtivas e territoriais que envolvem nosso pertencimento territorial, para compreender como fomos formados diante das dimensões que a materialidade da vida, do trabalho e da cultura impostas à nossa família. Por isso, essa Tese significou inicialmente uma caminhada de reencontro conosco mesmo, por dentro da subjetividade histórica construída desde a nossa origem e dos caminhos que trilhamos, para conseguirmos chegar até aqui.

Outrossim, as raízes desta Tese estão nas andarilhagens que realizamos pelas Amazônias do Pará, da Amazônia Azul salinopolitana, passando pela Amazônia Marajoara, à Amazônia Tocantina Cametaense e região, construindo uma jornada como estudante, militante, professor e pesquisador. Podemos dizer que, esta jornada, foi uma “andarilhagem histórica”, como ressalta Paulo Freire, em busca do “ser-mais”. Por isso, enfatizamos que a tese está enraizada na subjetividade histórica que foi construída muito antes de ingressar no ensino superior como docente, pois advém do nosso pertencimento territorial originário na região do salgado, nordeste paraense, onde construímos a infância e adolescência.

1.2. Trajetória Acadêmica e Profissional

Esta trajetória e tempos de infância e adolescência que carregamos, faz-nos lembrar Arroyo (2009, p. 37) quando nos diz que é preciso romper com a “idealização da infância e da educação” e que a “realidade social e moral da infância-adolescência tensiona nossas metáforas e revela contradições incômodas”. Foi por dentro dessas contradições e tensões de quebra das imagens da infância-adolescência, onde as trajetórias e tempos de uma história de vida vivida numa infância popular com poucos recursos sociais, educacionais e de saúde, possibilitou compreender a importância da educação como concepção de formação humana.

³ Esta fruta é típica de ecossistemas de praias e manguezais, cresce em meio a dunas e areias. Quando madura atinge um formato circular de até 5 cm de diâmetro e fica com uma coloração vermelho-escarlate, sinalizando que sua massa interior açucarada, já está perfeita para o consumo.

Compreendemos dessa forma porque nessa trajetória de vida, estudamos na educação básica em escolas públicas de Salinópolis, diante das adversidades da situação econômica-familiar e das limitações da educação básica em Salinópolis, onde também não existia ensino superior. Porém, na busca para continuarmos os estudos, ingressamos no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará-UEPA, em Belém, no ano de 2000. Na graduação, entre algumas experiências acadêmicas, iniciamos os vínculos com a Educação Popular e a Formação de Professores quando ingressamos ao *Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/UEPA*, em 2020, na época chamado de PROALTO⁴, era em atividades de formação de educadores em Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas comunidades das periferias de Belém (Guamá e Vila da Barca) e nas comunidades ribeirinhas do município de São Domingos do Capim-Pa, durante os anos de 2001 a 2003.

Além disso, também foi com o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP⁵ que começamos a atuar em educação do campo na Amazônia, como professor/formador de educadores populares das comunidades ribeirinhas do município de São Domingos do Capim, situação na qual o Núcleo nos conectou com a realidade da educação do campo, especificamente com a existência das escolas de ensino fundamental organizadas em turmas ou classes multisseriadas. Nesse período, em 2004, um dos principais trabalhos publicados como resultado da ação educativa realizadas pelo NEP foi o livro “Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: pesquisas e práticas educativas de Inclusão Social” (OLIVEIRA, 2004), onde tivemos a oportunidade de publicar em parceria o artigo intitulado “As identidades dos povos Amazônidas: uma experiência em educação de jovens, adultos e idosos nas e com as comunidades rurais-ribeirinhas” (MOTA NETO, SANTANA e BARROS, 2004). Nesta mesma obra, foi publicado o artigo “Classes Multisseriadas em Escola Rural-ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora” (BARROS, 2004), resultado da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC realizado com uma professora de escola multisseriada da comunidade camponesa de São Bento, em São Domingos do Capim-Pa.

Outro forte elemento conectivo, durante a graduação, entre a nossa subjetividade em formação e a educação do campo, foi com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia-GEPERUAZ, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação-ICED da

⁴ Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos-PROALTO/CCSE/UEPA, coordenado pela profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

⁵ O NEP/UEPA atua em parceria com a Cátedra Paulo Freire da Amazônia (sede na UEPA) em diferentes frentes de atuação e linhas de pesquisa em educação popular, alfabetização de jovens e adultos, educação inclusiva e formação de lideranças populares na Amazônia. Para mais informações consultar <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5214897005244586> ou <http://nepuepa2.blogspot.com/>

UFPA. Tivemos a oportunidade de participar da criação deste grupo no ano de 2001 e atuar como bolsista de Iniciação Tecnológica e Industrial-ITI do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ, na Pesquisa “Classes Multisseriadas: Desafios da Educação Rural no Estado do Pará/Região Amazônica”, também financiada pelo CNPQ.

Com o GEPERUAZ, tornou-se mais forte a relação com a pesquisa e a formação de professores em educação do campo na Amazônia, especificamente sobre a realidade escolas públicas de ensino fundamental organizadas em turmas multisseriadas, localizadas nas áreas rurais e ribeirinhas dos municípios de Breves, Portel, Curralinho, Moju e Cametá. Navegando pelos rios da Amazônia Marajoara (Ilha do Marajó), realizando a pesquisa sobre as Classes Multisseriadas e depois com a formação de educadores das escolas multisseriadas, começamos a entender os inúmeros desafios e adversidades que as populações ribeirinhas enfrentam para garantir o acesso e permanência das crianças com sucesso nas escolas de ensino fundamental organizadas em turmas multisseriadas.

Os resultados da pesquisa realizada pelo GEPERUAZ neste período, foram publicados no livro “Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Estado do Pará” (HAGE, 2005). Esta obra, apresentou um diagnóstico da realidade educacional do campo no Pará, focalizando as escolas multisseriadas dos municípios de Breves, Barcarena, Cametá, Marabá, Moju e Santarém, com destaque para as dificuldades que enfrentam gestores, educadores e educandos no processo ensino-aprendizagem das escolas rurais e ribeirinhas com classes multisseriadas. Neste livro, publicamos o artigo intitulado “A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Indicativos de Saberes Pedagógicos de resistência educacional no campo” (BARROS, 2005), apresentando o resultado das pesquisas feitas nos municípios de Breves e Moju/PA, focalizando os desafios do trabalho docente na organização do espaço, do tempo e do conhecimento, realizado pelos educadores para desenvolver as aulas nas escolas ribeirinhas da região.

Todas essas atividades no âmbito da educação do campo, onde realizamos pesquisa e ensino com os professores, movimentos sociais e populações do campo, representam o início de uma vida acadêmica e profissional que nos atrelaram mais fortemente aos sujeitos, comunidades, escolas ribeirinhas e movimentos camponeses da Amazônia Paraense, na qual a vivência com o GEPERUAZ, nos primeiros cinco anos da existência do grupo, como diz o Prof. Salomão Hage, nosso orientador, “têm configurado a inserção militante dos integrantes do

grupo no Fórum Paraense de Educação do Campo para construir e fortalecer o Movimento Paraense Por uma Educação do Campo” (HAGE, 2005, p. 19).

A participação no Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC, naquele momento histórico, também se inicia na década de 2000. O Fórum contribuiu para nossa formação de educador militante na “luta pela garantia do direito à educação do campo junto aos movimentos sociais camponeses e aos diferentes setores e instituições públicas que atuam com a educação do campo no Estado” (FPEC, 2007, p. 02). A atuação dentro do FPEC, nos lançou além das atividades acadêmicas curriculares da graduação, dito de outra forma, para além dos muros dos conhecimentos científicos disciplinares da universidade, pois atuar dentro de um coletivo de instituições públicas, não-governamentais e movimentos sociais, significou uma forma de aprender diante da interculturalidade social, política, ambiental e territorial da Amazônia Paraense.

Nessa experiência com o FPEC, participamos da organização dos I e II Seminários Estaduais de Educação do Campo, ocorridos em 2004, 2005, respectivamente. Esses encontros demarcaram a defesa pelos direitos das populações camponesas, ou como afirma o próprio documento síntese do I encontro estadual “lutar para implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural para agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores”. (FPEC/DR, p. 03, 2004).

Como resultado da participação nesse conjunto de ações na educação do campo no Pará, produzimos uma monografia de especialização em Educação, Cultura e Organização Social (ICED/UFPA) intitulada “A organização do Trabalho nas escolas multisseriadas nas comunidades e vilas ribeirinhas da Ilha do Marajó”, defendida em 2004. Além disso, ingressamos no Mestrado em Educação (2005-2007) na Universidade Federal da Paraíba-UFPB onde realizamos a pesquisa com as escolas ribeirinhas do município de Moju-Pa. O trabalho de dissertação ficou intitulado “Educação e Trabalho Ribeirinho: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo” (BARROS, 2007).

Foi durante o Mestrado em Educação que ampliamos os estudos em Educação Popular e iniciamos a aproximação com a “Economia Popular Solidária”. Participamos da Incubadora de Empreendimentos Solidários-INCUBES/UFPB⁶, em cursos de extensão e oficinas sobre a economia solidária e, principalmente, atuamos como pesquisador do *Levantamento Nacional*

⁶ A INCUBES está vinculada à UFPB. Para mais informações acessar o site: <http://www.prac.ufpb.br/incubes/>

dos Empreendimentos Econômicos Solidários (EES/Ministério do Trabalho em Emprego-MTE) no ano de 2006, pesquisa vinculada à Secretaria de Economia Solidária do Governo Federal e foi realizada na região da Zona da Mata na Paraíba. Esta experiência com a Economia Solidária, foi fundamental para compreendermos que a educação do campo e a educação popular não estão separados das práticas de economia solidária que acontecem no território dos povos do campo, cujo princípios fomentam, segundo Paul Singer (2002), o desenvolvimento comunitário coletivo, autossustentável e territorial, como alternativa ao modelo econômico e social do capitalismo.

Até o momento desta trajetória de estudo, pesquisa e militância na educação do campo, podemos afirmar que todas essas atividades que realizamos no Pará e na Paraíba, já passavam da expectativa de um jovem salinense que buscava formação acadêmica e a construção da carreira profissional. Mas quando o “*vir-a-ser*” representa um princípio ontológico da *busca* e da *esperança*, as andarilhagens da vida nos colocaram novamente em frente a luta na educação do campo, agora em nível nacional, trazendo um desafio ainda maior, um “pouco-mais-longo” de minha terra. Fomos atuar como “consultor técnico” na Coordenação Geral de Educação do Campo-CGEC na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, no Ministério da Educação-MEC, em Brasília-DF, no biênio de 2007-2008, em que as lutas e conquistas na educação do campo estavam sendo reconhecidas pelas políticas educacionais do governo federal, como sendo o ano da aprovação das Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

A passagem por Brasília, pelo MEC, foi sem dúvida, um dos momentos mais simbólicos da nossa vida pessoal e profissional. Por lá, dentro da instância administrativa e burocrática dos programas nacionais de educação do campo, fizemos parte de equipe de gestão pedagógica nacional de programas de educação do campo, como o Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra (PJC) e com o Programa Escola Ativa-PEA, ambos vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD/MEC. O contexto político nacional favorecia um diálogo e aproximação do Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA com os diferentes movimentos sociais, universidades e demais instituições não-governamentais que atuavam na educação do campo, agricultura familiar e desenvolvimento sustentável no Brasil, situação na qual antecede a aprovação do Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que institui a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação nos Assentamentos da Reforma Agrária-PRONERA, como políticas nacionais de

educação do campo.

Neste contexto, para exemplificar nossa atuação técnica dentro da gestão pedagógica dos programas, estivemos colaborando na elaboração dos Cadernos Pedagógicos, na seleção dos Projetos Pedagógicos das Instituições Federais de Ensino Superior-IFES e na organização de dois Seminários Nacionais, ambos integrantes do Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra (BRASIL-PROJOVEM CAMPO, 2008). Também atuamos na elaboração do *Guia Metodológico de Orientação Pedagógica do Programa Escola Ativa* (BRASIL-GUIA METODOLÓGICO – EA, 2009), destinado a formação dos professores e professoras das escolas multisseriadas do Brasil. Além disso, em Brasília iniciamos o magistério superior no curso de Pedagogia em duas instituições de ensino superior, atuando com as disciplinas “Fundamentos e Métodos da Educação do Campo” e “Fundamentos da Educação em Contextos Não-Escolares”.

Em 2009 e 2010, no retorno ao Pará, ao passo que concorriamos aos concursos públicos, tivemos a oportunidade de lecionar uma disciplina no *Curso de Especialização em Educação do Campo* pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA, no município de Santana do Araguaia-Pa⁷. Do sul do Pará para o território Amapaense, também atuando como professor no *Curso de Licenciatura em Educação do Campo* por meio do PROCAMPO, na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, nas turmas lotadas nos municípios de Laranjal do Jari e Mazagão, iniciamos com mais força a relação com as Licenciaturas em Educação do Campo.

A atuação na UNIFAP em 2009, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo⁸, foi um momento importante no início da trajetória como docente, pois possibilitou atuar e aprender em conjunto com estudantes-professores dos diferentes territórios da Amazônia amapaense (ribeirinhos, extrativista, indígena, quilombolas e assentados), a força que um curso de Licenciatura em Educação do Campo possui na formação de professores, representado um dos primeiros cursos de educação do campo a serem criados e instalados no norte do Brasil, impactando a realidade da educação básica nos diferentes territórios amazônicos.

⁷ Esta especialização em Educação do Campo no IFPA, foi coordenada pela Profa. Dra. Márcia Cristina Lopes e Silva. A título de ressalva, a Profa. Márcia, defendeu a Tese de Doutorado sobre Interdisciplinaridade e Áreas de Conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo, disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26673>

⁸ O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFAP, estava sendo coordenado pela Profa. Dra. Ana Cláudia Peixoto de Cristo. A título de ressalva, a Profa. Ana Cláudia, defendeu a Tese de Doutorado sobre Alternâncias Pedagógicas na Licenciaturas em Educação do Campo nas Amazônias, disponível em: <https://ppged.prosp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses>

1.3. Trajetória nas lutas de origem do Curso de Educação do Campo

Em 2010 ingressamos como professor efetivo na Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Para chegar a Cametá, tendo como referência Belém, é preciso percorrer entre 4 a 5 horas pela estrada, passando por pontes, lanchas e balsas. Naquele ano, quando estávamos realizando a travessia do rio Tocantins, no sentido Carapajó-Cametá, as águas, ora escuras ora turvas, estavam novamente dando-nos um “banho” de boas-vindas e fomos recebidos carinhosamente pela Amazônia Tocantina para mais uma jornada pedagógica.

Percebemos até aqui, na andarilhagem que trilhamos, todos esses momentos foram a base formadora que impulsionaram a carreira de professor do ensino superior, construindo uma trajetória com a educação do campo que, novamente, mudaria nossa vida. Para dizer melhor, compreendemos hoje que não era só uma travessia sobre o rio Tocantins, mas, enquanto atravessávamos o rio, a travessia se fazia refletir uma superação dos *limites pessoais e profissionais*, que enfrentamos durante a vida, para firmar ali/aqui, uma nova/outra luta pela educação do campo no território da Amazônia Tocantina Paraense.

Na Universidade Federal do Pará, no biênio de 2010 a 2012, atuamos no curso de Pedagogia, vinculado a Faculdade de Educação-FAED do Campus Universitário do Tocantins-CUNTINS. Além disso, ingressamos na coordenação do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina-GEPECART, grupo que já existe desde 2005 na UFPA/CUNTINS e que “é formado por um conjunto professores e estudantes que apresentam em comum o interesse em investigar a Educação do Campo na Amazônia, tendo a Região Tocantina como lócus de pesquisa” (HAGE, 2005, p. 23) e foi com este grupo que ampliamos a atuação com o conjunto de movimentos sociais campesinos, entre eles o Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins-FECAAF e com os demais órgãos públicos da região, retomando as ações do movimento regional.

Com o GEPECART, o apoio da FAED e do Campus Universitário do Tocantins-CUNTINS, foi feita a busca do coletivo de parceiros regionais e realizada a retomada do movimento regional de educação do campo, no ano de 2010, representado pelo *Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins-FECAAF*. Como resultado dessa ampla mobilização, foi possível a construção coletiva e a realização do *III Encontro Regional de Educação do Campo do Baixo Tocantins* (2010), cujo a proposta do evento trouxe a educação, políticas públicas e a inclusão social como compromissos coletivos na educação do campo do baixo Tocantins. Neste encontro, houve a participação de 150 integrantes dos

movimentos sociais, poderes públicos, universidades e professores e estudantes das escolas rurais e ribeirinhas da região Tocantina, assumindo o desafio de ampliar e consolidar o movimento de educação do campo em seus territórios.

Nesse momento histórico de retomada e ampliação do FECAF na região, a nossa atuação com a Educação do Campo passa a ser realizada agora por dentro do próprio fórum regional e com esta oportunidade assumimos o compromisso de lutar com o FECAF pela criação das ações, propostas e/ou políticas municipais de educação do campo no território do baixo Tocantins. A força coletiva do FECAF proporcionou a criação do *Fórum Mocajubense de Educação do Campo-FORMEC*, no dia 16 de abril de 2011, durante a realização de uma Plenária do próprio fórum regional (FORMEC, 2011) e do *Fórum Cametaense de Educação do Campo-FORCEC* em junho de 2012, durante a realização da I Conferência de Educação do Campo de Cametá, realizada no auditório do Campus Universitário do Tocantins/UFPA (FORCEC, 2012).

Naquele momento histórico, uma das experiências significativas que o FECAF e o FORMEC puderam apoiar, se inscreve na luta contra o fechamento das escolas do campo em Mocajuba. Exemplo dessa atuação, foi o papel do FORMEC no apoio à organização e luta da comunidade ribeirinha de São Joaquim em 2012, cujo objetivo era o retorno da escola para a comunidade depois de ter sido fechada pela política da nucleação e transporte escolar. Esse marco histórico de resistência e luta contra o fechamento da escola Raimunda Maira Leão, organizado pela própria comunidade ribeirinha de São Joaquim, durante os anos de 2011 a 2013, levou os sujeitos ribeirinhos a buscarem junto ao Ministério Público de Mocajuba-MPM o apoio para o retorno da escola à comunidade. Esses sujeitos, partiam do direito à educação escolar e a estudar no local onde vivem e se socializam, assim como garante a legislação educacional destinada a educação do campo (BRASIL, 2002, 2008, 2010).

A luta de resistência comunitária ribeirinha pelo retorno da escola Raimunda Maria Leão e dos estudantes a própria comunidade de São Joaquim em Mocajuba-Pa, foi pesquisada e acompanhada pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Amazônia Tocantina-GEPECART (BARROS; PEREIRA, 2011), no qual registrou em forma de cartografia do percurso e transporte escolar, análise das legislações, entrevistas e registros fotográficos, a trajetória e a conquista, concluída em janeiro de 2013, após três anos em fechamento, o retorno da escola Raimunda Maria Leão à comunidade ribeirinha de São Joaquim. É importante ressaltar que houve um movimento ribeirinho, no qual a comunidade se organizou na associação de moradores, na construção da escola na comunidade, na luta para

obter apoio em doações de carteiras, móveis e materiais didáticos, o apoio político-pedagógico do FORMEC e de outros parceiros locais, realizando inúmeras “pressões comunitárias” ao poder público (Prefeitura e SEMED), ao Conselho Municipal de Educação-CME e ao Ministério Público de Mocajuba-MPM⁹, a comunidade de São Joaquim, mesmo sem o deferimento do Ministério Público para retorno da escola à comunidade, obtiveram autorização do poder público municipal para regressarem as matrículas e reiniciarem as aulas na comunidade em 2013 (BARROS; COSTA, 2018).

Nesse contexto, o GEPECART e o FORMEC se tornaram importantes instrumentos de luta coletiva contra às políticas de nucleação e transporte escolar, e conseqüentemente, ao fechamento das escolas do campo. Podemos dizer que na participação no grupo de pesquisa e no fórum de educação do campo, fortalecemos as ações e luta em educação do campo no Baixo Tocantins, imprimindo a força política que as comunidades ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e outros movimentos sociais que compõe o coletivo, para avançar no projeto de luta pela transformação das condições limitadas em que se encontra a realidade da educação pública de Mocajuba. Durante os seus 9 anos de existência (2011-2020), o fórum mocajubense têm realizado plenárias e encontros, na cidade e no campo, pautando e lutando por concurso público e ampliação de vagas para professores das redes de escolas rurais e ribeirinhas do município, e pela reformulação curricular da educação básica, para atender as questões agrárias, territoriais e culturais campesinas do município (FORMEC, 2017).

Entre 2012 e 2013, outros dois importantes momentos históricos estão na nossa trajetória na educação do campo, a favor do fortalecimento do movimento pela educação do campo na região, marcados pelas I e II Conferências Municipais de Educação do Campo de Cametá-Pa, coordenado pelo FECAF e GEPECART, em parceria com os movimentos sociais campesinos e com o poder público local. Durante a realização da I Conferencia Municipal de Educação do Campo, realizada nos dias 27 e 28 de Junho de 2012, o coletivo de sujeitos que representaram as suas instituições e entidades públicas, não-governamentais e movimentos sociais, assumiram o compromisso de criar e movimentar o *Fórum Cametaense de Educação do Campo-FORCEC*¹⁰, como “entidade intersetorial de caráter coletivo e apartidário, com o

⁹ O MPM depois de realizar duas Audiências Públicas sobre o fechamento da escola Raimunda Maria Leão, decidiu *indeferir* o pedido da Comunidade São Joaquim e decidiu arquivar o pedido público, mantendo a permanência da política de nucleação que estava ocorrendo no trecho do rio São Joaquim-rio Santana.

¹⁰ O coletivo de instituições, órgãos e movimentos sociais que participaram da criação do FORCEC em 2012 foram: Associação Paraense de Apoio as Comunidade Carentes-APACC, Prefeitura de Cametá/SEMED, UFPA (GEPECART, GEDAF e DAC), EMATER/Cametá, Associação dos Remanescentes de Quilombo do Porto Alegre, UEPA, STTR/Cametá, Casa Familiar Rural – CFR, UAB, UNIASSELVI, Secretaria Municipal de

objetivo de defender ideias, proposições, projetos, pesquisas, esforços e agendas de trabalho destinadas a estudar e propor estratégias para a elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo em Cametá”. (FORCEC, 2012, p. 01).

Em 2012, o FECAF e o FORCEC assumem o compromisso e o desafio de construir o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para concorrer ao Edital Nº 02/2012 (SESU/SETEC/SECADI/MEC). O edital previa que os projetos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo deveriam apresentar os currículos organizados de acordo com áreas de conhecimento, previstas para 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, como o objetivo de reverter a escassez de docentes habilitados nessas áreas, nas escolas do campo” (BRASI/SECADI/SESU, 2012).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA/Cametá foi aprovado e inicia em 2013 suas atividades administrativas e operacionais por meio da criação da Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO, dentro do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, como sendo um *espaço coletivo sócio-institucional* que acolheu 15 professores e 3 técnicos administrativo-pedagógicos, destinados por concurso público, conforme previu o Edital nº 02/2012, no qual destinou esse contingente para cada Instituição de Ensino Superior-IFES que teve o projeto pedagógico aprovado.

Em 2017, com o ingresso no Curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED da UFPA, vivenciamos outra oportunidade na carreira acadêmica, na ocasião foi realizar uma pesquisa sobre o currículo do curso de Educação do Campo, numa perspectiva epistemológica *outra*: a da Decolonialidade. Nesse sentido, a aproximação a esta epistemologia insurgente e insubordinada, de matrizes dos povos indígenas sulamericanos, ocorre muito recente, mais especificamente durante a participação na Disciplina: “Pedagogias Decoloniais e Formação de Professoras (es) na Amazônia”, vinculada ao PPGED/UFPA, ofertada no segundo semestre de 2019¹¹.

Agricultura – SEMAGRE, ARQUIPA, SINTEPP, Colônia de Pescadores Z-16, Professores e Estudantes do Campo e Agricultores (Carta do FORCEC, 2012)

¹¹ A disciplina “Pedagogias Decoloniais e Formação de Professoras (es) na Amazônia” foi ministrada pelo Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu. A respeito dessa disciplina, conferir o livro: ABREU, Waldir F. OLIVEIRA, Damião. **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021.

Foi com base nas inspirações e olhares dos estudos *decoloniais*, sem nos fechar as outras contribuições teórico-metodológicas, buscamos realizar um movimento de introspecção por dentro da nossa subjetividade histórica e dos estudos científicos acumulados em educação do campo, para fazer a relação desta temática de pesquisa com a trajetória de profissionalização, humanização e de configuração de imagens e autoimagens da docência e da pesquisa, diante da qual adquirimos novas dimensões sociais, éticas, políticas e epistemológicas, resultando nesta tese de doutorado.

Por fim, destacamos que foram as energias amazônidas de resistência e luta advindas dos movimentos sociais com que estivemos atuando e aprendendo, que nos ajudaram a ampliar a ligação e comprometimento com a educação do campo, e nos inspiraram a ingressar no Baixo Tocantins como professor, militante e pesquisador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Pedagogia e dos fóris regional e municipais de educação do campo. Hoje essa experiência de formação de professores militantes, dentro das instâncias da Universidade Federal do Pará, se encontra consolidada em sua estrutura política, pedagógica e epistemológica, enfrentando desafios e limitações, mas sobretudo, assume um projeto de luta e resistência a favor da luta dos povos do campo na Amazônia Tocantina paraense.

1.4. Apresentação da Tese

O currículo é um dos núcleos centrais na formação do pensamento/conhecimento na humanidade. O currículo, a formação de professores, a profissão docente e a formação de crianças, jovens e adultos, no campo e na cidade, na escola e na universidade, ganham centralidades no projeto de apropriação/expropriação/controlar/eliminação do *outro/outra* nos territórios camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, etc.

O pensamento norte-eurocêntrico racista, como mostra Quijano (1992), persiste em manter formas de estereotipar e estigmatizar, em manejos de classificações sociais hierarquizantes, os povos do campo e da cidade, os movimentos sociais, os grupos insubordinados ao poder capitalista e seus conhecimentos e memórias “bioculturais”, como chamaram os mexicanos Vitor Toledo e Narciso Bassols (2009), assim como se apropriam e expropriam os mecanismos de sobrevivência da ecologia, da biodiversidade, dos recursos biomineerais que estão sobre e sob a terra, as águas, as florestas da Amazônia ou das diversas *Amazônias*.

O modelo sacrificial (necrófilo, misantrópico e entrópico), permanece desde 1492 em nossa sulamericanidade, esteve oculto e ao mesmo tempo transparente em diferentes momentos históricos e manteve-se por meio de uma “colonialidade do poder”, como chamou o sociólogo peruano Anibal Quijano (2009), está na cabine de definições das orientações nacionais para o currículo e a formação de professores. Entendemos, como diz Walter Mignolo, “a modernidade veio junto com a colonialidade, pois a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã” (MIGNOLO, 2017, p. 04). Nesse sentido, a negação do *ser humano* e da *natureza*, vem acompanhada da extinção do diferente, das práticas sociais, conhecimentos e culturas que são marginalizadas e criminalizadas em nome da “nova-velha” política, economia e epistemologia moderna norte-eurocêntrica.

O legado da modernidade conduziu e conduz o modo de fazer ciência, influenciando as práticas científicas para uma intensa olvidação e fragmentação dos saberes, chamado por Boaventura Santos e Maria Menezes (2009) de “conhecimentos rivais”. O conhecimento científico autossuficiente, por meio das ciências observacionais e experimentais, como a física e a matemática e, posteriormente, a biologia e as ciências naturais, não surgem na Europa¹², pois esta foi um território dominado e convencionalmente denominado pelo pensamento moderno de “idade média”, porque estava subordinada ao comércio e oligarquias do oriente médio, por isso foi considerado um estágio atrasado no qual a Europa teria que se “libertar” por meio da modernidade (QUIJANO, 2009; DUSSEL, 2009).

Assim, o crescimento do conhecimento científico no continente europeu, é um dos pilares para o advento da modernidade, isto é, uma forma de tirar a Europa, ou melhor, a classe social oligárquica e econômica europeia, das condições de subalternização diante do comércio e do conhecimento científico asiático e oriental (QUIJANO, 2009). A expansão marítima, foi a saída mais fugaz para romper com a “idade das trevas” no continente europeu. A ciência e os conhecimentos do branco, foram as estratégias culturais para garantir que a modernidade se firmasse como projeto de sociabilidade, por meio da superioridade de conhecimentos e culturas,

¹² Segundo Dussel (2009) os estudos da física e da medicina já faziam parte das curiosidades científicas dos povos asiáticos e orientais muito antes da Europa considerar-se advento da modernidade. No ano de 1054, a luz da explosão de uma *supernova* (colossais explosões de estrelas que se encontram nos estágios finais de sua evolução) foi observada por astrônomos chineses, japoneses e árabes. Essa mesma supernova foi recentemente confirmada por um observador “amador” argentino, Victor Buso, em 20 de setembro de 2016 (Observatório Astronômico – Instituto de Aeronáutica e Espaço. Disponível em: <https://www.iae.cta.br>).

afirmando um significado de *humanitas* que devesse ser separada da *natureza*. Segundo Santos e Menezes (2009):

A transformação desse hiper-contexto numa pretensa universalidade, que se veio a plasmar numa ciência moderna, é resultado de uma intervenção epistemológica, que só foi possível na força com que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas ocidentais e não-cristãos (SANTOS; MENEZES, 2009, p.10)

Essa lógica abissal, reestrutura-se em momentos históricos mais obsoletos e permanece como uma forma de pensamento “colonial/moderno/capitalista” que promove o racismo dos saberes, culturas, conhecimentos dos povos e movimentos sociais, segregando e eliminando-os do direito de ter acesso ao saber justo e digno de reparos, historicamente acumulado, saberes estes, por vezes, eurocêntricos, mas que sendo negados ou não socializados, ajudam a redefinir uma estrutura racional de “pensamento abissal”, como diz Boaventura dos Santos (2009), na qual enxerga o científico como “verdadeiro” e o “não-científico” como falso, inóspito, inoperante e inexistente. Esse modelo de conhecimento, mantém-se arraigado nos esquemas culturais e pensamentos de se fazer ciência na universidade, deslegitimando e naturalizando posições assimétricas entre conhecimentos e formas de trabalho, subjetividades, culturas, territórios e naturezas.

Nesse sentido, não há anacronismo histórico, há pois uma continuidade histórica das colonialidades, haja vista que o paradigma da racionalidade moderna norte-eurocêntrica mantém-se na atualidade, classificando de forma social, econômica, política e epistemologicamente todas as formas de vida, por meio de um mecanismo maniqueísta que dicotomiza a vida entre superiores e inferiores, brancos e negros, homem (macho) e mulher (fêmea), seja pela cor, seja pela opção política, ideológica e sexual, desgarrando um sentido obscurantista nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas (QUIJANO, 2009; DUSSEL, 2009). Esse paradigma de sociedade que terrivelmente assola a interculturalidade amazônica e brasileira, está sob a égide de uma cultura patriarcal historicamente estruturada e duramente perpetrada em nossos dias, onde o estado se torna uma espécie de “Casa Grande”, metáfora ao trabalho de Gilberto Freyre (1936), do “homem” que se arroga “dono” da verdade e dos “latifúndios”, classificando racialmente os territórios camponeses, no lado das cercas onde ficam os “tapiris”, “senzalas” e “mucambos”, pois comportariam toda a diversidade étnica-cultural inferiorizada por sua posição de cor, gênero, saberes, territórios, culturas e identidades.

Nos ancoramos na concepção de Quijano (2009), para compreender que a produção do conhecimento norte-eurocêntrico busca dar conta das necessidades que as colonialidades e a

modernidade se assentaram e se assentam até os dias atuais para manter a classificação social, política, econômica, cultural e epistemológica por meio da formalidade em torno da “naturalização das experiências”, com base na afirmação de uma *identidade superior branca* que representa as relações históricas da colonialidade e da “distribuição geocultural” do poder capitalista.

Esse modelo de pensamento, como veremos adiante, mantém a presença do espírito colonial, misturada pelos trâmites do capitalismo selvagem, vem classificar, transmitir, assinar e autorizar assassinatos, escravidão do corpo, criminalizações, ódios, machismos, misogênias, feminicídios, homo-bi-lesbo-transfobia, entre outras radicalidades da modernidade atual, como o fechamento de escolas do campo e da cidade, desmantelando a legislação ambiental, desconstruindo as políticas de demarcação dos territórios indígenas, autorizando queimadas e expropriação minerais, entre outros desmontes, vão tomando escopo e desumanizando cada vez mais o estado, a democracia, a educação, o currículo e a formação de professores. Nesse contexto, como diz Carlos Walter Porto-Gonçalves: “O genocídio e a escravidão, a servidão e a violência, a opressão e o saqueio são, assim, parte constitutiva da modernidade, seu lado oculto, sua colonialidade” (2017, p. 9). Enfrenta-se a apropriação/expropriação do território e a biodiversidade a ele inerente, no qual o argentino Hector Alimonda chama de “La natureza colonizada” (ALIMONDA, 2011). Vamos nos referir a este momento de entropia da natureza como sendo uma “colonialidade da natureza”, pois representa um momento histórico da dominação do capital sobre a natureza e seus povos, uma ruptura das formas de ligação sintrópica entre ser humano e natureza, ou mesmo, um projeto dirigido pelas grandes corporações transacionais para o controle e exploração intensiva e desigual da natureza.

Os povos camponeses da Amazônia, enfrentam estas intensas colonialidades do poder, do ser, do saber e da natureza, impactando diretamente na educação, no sentido de que as escolas do campo estão sendo sacrificadas, por meio da ampla destruição, fechamento e extinção das escolas do campo expropriadas de seus territórios, ao lado das populações camponesas e da natureza. A escola do campo, o território e a natureza estão em pleno campo de tensão política pela apropriação/expropriação do ser, saber, do território e do poder. Os dados que envolvem a educação nas localidades rurais são alarmantes. Segundo o INEP (BRASIL, 2019), o fechamento das escolas do campo, indígena e quilombola no Estado do Pará, nos últimos 18 anos (2000-2018), foi de 7.513, sendo 6.158 rurais e 1.355 urbanas. No Brasil, neste mesmo período foram fechadas 134.535 escolas, sendo 93.146 rurais e 41.389 urbanas (INEP/GEPERUAZ, 2020). A escola, os povos do campo, das águas e da floresta, os territórios

e as naturezas amazônicas, estão em plena tensão de *vida* ou *morte*, *presença* ou *inexistência*, por serem pressionadas pelo padrão de poder do capital e das colonialidades na destruição da vida humana e da natureza camponesas. Por isso, no caso da escola, não é só fechada, ela é extinta, eliminada do território, porque o próprio território também é alvo de expropriação dos grupos empresariais, políticos, latifundiários e até religiosos, que se apropriam do cenário político-econômico estrutural que olvida a educação e as escolas do campo, para expulsar os povos camponeses, indígenas, ribeirinhos e quilombolas de seus territórios de pertencimento.

A universidade está no palco dessas disputas pela formação de uma sociedade mais humana, democrática, justa e sem desigualdades (SGUISSARDI, 2008). Porém, historicamente essa instituição produtora e disseminadora do saber, da ciência, da tecnologia e de muitas outras formas de conhecimentos, tem sido construída com base na racionalidade moderna norte-eurocêntrica que sustenta um modelo de produção do conhecimento *único, verdadeiro, segregador e hierarquizante* sobre a sociedade, a educação, o currículo, a formação de professores e sobre os diferentes sujeitos e culturas e seus modos de vidas. Basta ver que a presença dos povos indígenas, camponeses, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, entre outros, foi muito recente na universidade e, ainda assim, feita a muitas custas para a “inclusão” nesse território tão cercado e entrincheirado pelo padrão moderno racista, branco, seletivo, disciplinar e tecnicista de pensamento e do saber.

A indiana física e ambientalista Vandana Shiva (2003), mostra que nos territórios epistemológicos das universidades nos países do sul global, permanece um modelo de apropriação e expropriação feito por conhecimentos científicos e tecnológicos, de tendência colonial/moderna/norte-eurocêntrica/capitalista, onde as disciplinas foram criadas para ensinar a explorar a terra, as florestas e os rios. Nesse sentido, segundo a autora, a disciplina de *Agronomia* seve para a monocultura do agronegócio, *geologia* para a exploração mineral, *engenharia florestal* para a extração de madeiras, *hidrologia* serve para criação de barragens, *geografia* para a demarcação de terras, entre outras. Mas os conhecimentos de como proteger a floresta, os rios e as terras de produção na agricultura familiar, diz a autora: “era um conhecimento que estava no povo, era um trabalho interdisciplinar e que não estava em disciplinas fragmentadas” (SHIVA, 2021).

Com se não fosse suficiente para a lógica da superioridade de poderes, a racionalidade misantrópica e entrópica do padrão de poder na atualidade, na qual assumimos nesta tese como sendo “colonialidades”, sustenta os modelos econômicos e racionais do agro-hidro-minério negócios no Brasil, na qual classifica/inferioriza/segrega/elimina a diversidade cultural

camponesa, indígena e quilombola, assim como as agriculturas familiares e seus sistemas agroflorestais de produção, cultivo e criação, como inferiores, ilegais, a-legais (sem lei), sujeitos inóspitos, inexistentes e irracionais, considerados desprovidos de conhecimentos, e ainda pior, sem direito a ter direitos, pois são considerados desprovidos de existência humana e vinculados à “natureza” como selvagens, atrasados, “subdesenvolvidos”, configurando o que Chiva (2003) chamou de “monoculturas do pensamento moderno”.

Diante desse contexto, emerge a Licenciatura em Educação do Campo, desde 2007 no Brasil, exigida e construída no seio dos movimentos sociais populares e camponeses, o que representa outra lógica de curso superior gerada nas lutas e defesas pela terra, agricultura familiar e agroecologia, num contexto intercultural de articulação entre diferentes movimentos sociais e universidades. Outrossim, a luta do Movimento de Educação do Campo tem impulsionado, nas últimas duas décadas, a criação de um conjunto sistemático de programas e políticas de Educação do Campo, desde 1997 com o PRONERA, passando pelas Diretrizes Operacionais e Complementares (BRASIL, 2002; 2008), até o Decreto n. 7.352/2010, que institui a Educação do Campo e o PRONERA como políticas públicas e a criação do Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO em 2011. Essa trajetória de lutas e conquistas na Educação do Campo, fortalece o projeto camponês de ensino superior para romper uma das cercas mais abissais do pensamento moderno na universidade: *o acesso à universidade e o direito ao ensino que se intitula “superior”*.

Roseli Caldart (2009) diz que a Educação do campo se coloca em 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 própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da educação do campo como produtores de conhecimentos 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.

Os movimentos sociais camponeses trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência, compreende Miguel Arroyo. Eles pressionam para que os currículos de formação e de educação básica sejam mais afirmativos dessas identidades coletivas. “Pressionam para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas” (ARROYO, 2013, p. 11).

Assim, para o curso de Educação do Campo, essa travessia pelas cercas da universidade para ter direito à educação superior, não foi menos tensa quanto às lutas camponesas feitas ao

longo da história, pois mesmo por dentro do território universitário, o curso encontra “arames farpados” que trincheiram e podem mutilar os princípios da Educação do Campo nas facetas da institucionalização do curso, regidas pela lógica da racionalidade moderna e da pedagogia das competências que o mantém sob vigilância e regulação constante em um território classificado como “especial” ou “cotista”, por meio de “políticas afirmativas” (SILVA; BORBA, 2018).

Buscando construir outra lógica de organização pedagógica e curricular, como sendo uma das formas de afirmação dos princípios da Educação do Campo dentro da universidade, foram definidos, de modo geral, três eixos estruturais que estão na origem das Licenciaturas em Educação do Campo: *o currículo por área de conhecimento, a formação em alternância e a relação com os movimentos sociais*. Esses eixos devem ser articulados por meio de uma *perspectiva interdisciplinar*, onde prevaleça a “*epistemologia da práxis*”, discutindo, problematizando e socializando a realidade camponesa em suas materialidades concretas em diálogo com conhecimentos das grandes áreas dos conhecimentos científicos, com o objetivo de garantir uma formação docente mais contextualizada e transformadora da educação básica do campo e que pudesse atingir o grande vazio de professores sem qualificação no Brasil e a juventude dos movimentos sociais camponeses (BARROS, *et al.* 2020; CALDART, 2013; MOLINA; 2015).

Nesse contexto, o currículo da formação docente por meio das áreas do conhecimento e da pedagogia da alternância, se transforma numa demanda da Política de Formação de Educadores do Campo, a partir da criação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que estabeleceu a Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2010). Essa legislação é fruto as lutas dos movimentos sociais do campo, para assegurar o direito ao “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” (BRASIL, 2010, Artigo 2º). Assim, as áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo foram sendo concebidas como sendo “uma das formas de abordar o conhecimento comprometido com a transformação da situação educacional do campo e desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção do conhecimento no campo” como mostra Roseli Caldart (2013, p. 130) ou como afirma Monica Molina “uma proposta educativa que promova a integração do conhecimento articuladas às demandas das comunidades” (2015, p. 153).

A Licenciatura em Educação do Campo no Baixo Tocantins assume esses princípios mais gerais defendidos no movimento nacional de educação do campo, para orientar a

reformulação do currículo com vistas a uma nova configuração que integrasse duas grandes áreas do conhecimento científico, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, para a formação de educadores e educadoras que pudessem atuar em *ciências* na segunda etapa do ensino fundamental e de *biologia* e *química* no ensino médio (UFPA/PPC, 2017). Uma proposta pedagógica e curricular diferenciada do modelo “padrão” das licenciaturas no país, na qual lança novo olhar e causa muitas expectativas e tensões diante da estrutura disciplinar científica nas universidades, especificamente na UFPA, onde o curso de educação do campo do Baixo Tocantins tem se firmado, frente a muitas lutas, como um curso permanente nas estruturas do ensino superior.

Nesse contexto, no quadriênio 2013-2017, o trabalho pedagógico do coletivo docente da FECAMPO, na construção do atual currículo por áreas de conhecimentos, nas longas jornadas de estudo e reformulação do Projeto Pedagógico do Curso e nos enfrentamentos e desobediências à Pró-Reitoria de Graduação-PROEG para aprovar o Projeto Pedagógico na UFPA, visto por Helen Silva (2017) como *desafios contra-hegemônicos na formação de professores do campo*, foi dando ao currículo uma nova configuração política, pedagógica, científica e epistemológica para garantir que a realização da formação docente por áreas de conhecimento, seja reconhecida legalmente como uma proposta curricular e pedagógica representativa dos povos e movimentos sociais camponeses do Baixo Tocantins na Amazônia paraense. Outrossim, convém ressaltar, a profissionalização docente de jovens camponeses realizada por um currículo organizado por áreas de conhecimentos, enfrenta outros grandes desafios após o ingresso na universidade, que é permanecer no curso durante os tempos de estudos e, após concluí-lo, serem reconhecidos político e socialmente pelo Estado, nos concursos públicos, com código de vagas específicos para *licenciados em Educação do Campo*, por *área de conhecimento*, haja vista que a concepção de formação por área de conhecimento, não consegue adentrar nos formatos disciplinares de concursos que selecionam o profissional docente por sua habilitação em um campo do saber e não por área de conhecimento.

Após oito anos da existência da Licenciatura em Educação do Campo (2013-2021), considerando que a criação do curso no Baixo Tocantins se dá a partir da criação da Faculdade de Educação do Campo em 2013 e o início das aulas foram em 2014, com seis turmas de licenciados concluídas em 2019-2020¹³, o curso e o currículo constituídos e desenvolvidos na diversidade social, cultural, científica e coletiva de professores, professoras, estudantes e

¹³ As turmas de Educação do Campo foram: 02 turmas em Cametá (sede e Vila do Carmo); 01 turma em Oeiras do Pará; 01 turma em Mocajuba; 01 turma em Baião e 01 turma em Limoeiro do Ajuru.

movimentos sociais da região tocantina, têm sido ancorados num campo de *repolitização da identidade docente e discente*, a partir da diversidade das lutas dos movimentos sociais camponeses e dos fóris de educação do campo em níveis nacional, estadual e municipais, assim como estão ancorados nos princípios de outros coletivos sociais, como os fóris de agroecologia e soberania alimentar (Associação Nacional de Agroecologia-ANA), o Fórum Territorial de Economia Solidária-FTES, o movimento de Educação Inclusiva no Baixo Tocantins e, com menos expressão, mais igualmente forte, o movimento quilombola.

Nesse sentido, no intuito de nos aproximarmos mais claramente do sentido político-pedagógico e epistemológico do currículo da Licenciatura em Educação do Campo, realizamos as seguintes perguntas-problemas:

- *Que relações existem entre currículo e o persistente desmonte da educação dos povos do campo e da precária formação de seus professores com as colonialidades do poder, de saber, de ser, da natureza na produção/apropriação/expropriação do conhecimento?*
- *Em que sentido o currículo, organizado por áreas do conhecimento, consegue combater as colonialidades da epistemologia norte-eurocêntrica na formação de professores das escolas públicas do campo?*
- *Como o currículo tem contribuído na formação de identidades profissionais docentes subversivas às colonialidades, que referenciem indicadores para a construção de um Currículo subversivo na Educação do Campo?*

Considerando esses questionamentos, traçamos como objetivo geral da tese o de analisar os Territórios do Currículo organizado por áreas de conhecimento, para compreender como têm se materializado a formação docente e como têm combatido as colonialidades sob o currículo no curso de Educação do Campo, identificando seus aportes para a constituição de um currículo subversivo como expressão das lutas dos movimentos sociais camponeses, ribeirinhos e quilombolas por educação do campo na Amazônia.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- a) Investigar os territórios do currículo no curso de Educação do Campo como licenciatura vinculada aos movimentos sociais camponeses.

- b) Compreender os traços e as marcas das colonialidades do poder, ser, saber e natureza na configuração do currículo, na apropriação/expropriação da Amazônia e na definição/regulação da política de formação de professores.
- c) Identificar as contribuições do currículo na formação de identidades profissionais docentes *subversivas*, visando apresentar indicadores para constituição de um Currículo subversivo na Licenciatura em Educação do Campo.

Como podem notar, ao traçar essas questões-problemas norteadoras e definir os objetivos geral e específicos, percebe-se que situamos as “colonialidades” como um apêndice que se encontram perpetradas no território camponês, na universidade e na definição das políticas de currículo e formação de professores. Afirmamos essa prerrogativa com base na epistemologia da decolonialidade que tem “descascado”, no sentido de desvelar, desobedecer, insubordinar-se às diferentes colonialidades que imperam historicamente como “padrão de poder” na sociedade, no sacrifício de vidas, saberes, culturas, epistemologias e movimentos sociais camponeses (QUIJANO, 2009; SANTOS, 2009).

Outrossim, ao se tratar da discussão da continuidade das colonialidades, Dussel (2020) ajuda a entender que a epistemologia decolonial tem sido amplamente difundida e passado por uma plêiade de gerações filosóficas, políticas e epistemológicas, articuladas ao combate à materialidade da opressão, subjugação e invisibilização das culturas, identidades e epistemologias sulamericanas subalternizadas, desde a década de 1960, combatendo o discurso e as práticas da “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009) no racismo, etnocídio e epistemicídio no sul global (MIGNOLO, 2014).

Com base em Dussel (2020), podemos dizer que as colonialidades na atualidade têm sido combatidas por estudos, movimentos sociais e lutas que esse autor chamou de “quinta geração”, nos quais estão ancoradas as lutas de movimentos sociais indígenas, quilombolas e grupos populares insurgentes latino-americanos, como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra-MST e os movimentos indígenas, produzindo epistemologias insubordinadas ao pensamento moderno norte-eurocêntrico, presente nos trabalhos de autores como Artur Escobar (2005) sobre a Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade-MCD na América Latina. Nesse sentido, com base em Dias e Oliveira (2021), compreendemos que o pensamento decolonial, ocorre como um processo aberto que mobiliza forças coletivas de pesquisadores entre diversas universidades do Brasil, para fortalecerem a construção de

epistemologias decoloniais em seus territórios, como a criação da *Rede de Pesquisa Pedagogias Decoloniais na Amazônia*¹⁴ (RPPDA) (ABREU; OLIVEIRA, 2021).

Buscamos, pois, com esta pesquisa, caminhar por um campo de reflexão crítica e de autocrítica sobre o currículo organizado nas área de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, indagando sobre as áreas de conhecimento, mas especificamente sobre de que maneira os territórios do currículo conseguem combater as colonialidades na formação docente? De que forma as áreas de conhecimentos enfrentam a epistemologia norte-eurocêntrica, como buscam construir e afirmar conhecimentos e epistemologias *outras, subversivas*? Ou podemos perguntar: um currículo por área de conhecimentos que afirma como conhecimentos *outros*, epistemológicos, os saberes de camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas e movimentos sociais ou áreas de conhecimentos que reafirmam o conhecimento científico norte-eurocêntrico e a pedagogia das competências na Educação do Campo?

Nesse sentido, ao utilizarmos algumas das ideias centrais no campo epistemológico decolonial, procuramos utilizá-las para fundamentar nosso trabalho, mas sobretudo, para deixar arguir as “vozes epistemológicas” desses autores que realizam o combate as colonialidades na atualidade. Essas vozes da decolonialidade contribuíram para “olhar”, em um diálogo de reflexão e autorreflexão crítica, o currículo, projeto pedagógico, formação de professores, Amazônia e suas naturezas e as experiências pedagógicas vivenciadas no momento da pesquisa participante com professores, estudantes e movimentos sociais, no percurso da formação docente que realizaram outrora, como sendo territórios do currículo que esbarram nas encruzilhadas das colonialidades na formação docente, mas insubordinaram-se a elas e promoveram *práticas educativas subversivas* na Educação do Campo.

Isto, em certa medida, nos lança a percorrer os fundamentos teóricos que insurgem nas reflexões feitas pelos autores decoloniais, trazendo vozes reflexivas afirmativas desses conceitos, mas sem o pretexto de “copiar e colar” as ideias e concepções que representam a força da epistemologia decolonial. Na verdade, essa situação, pode até ocorrer em alguns momentos da tese, imprimindo um tom descritivo nas análises sobre a epistemologia decolonial, mas sem o desejo de “mecanizá-las”, do ponto de vista da crítica decolonial freireana, pois o intuito foi de ajudar na arguição de que essas inflexões da epistemologia da

¹⁴ A Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia-RPPDA, criada em março de 2019, reuni um conjunto de pesquisadores das universidades UFPA, UNIFAP e UEPA (ABREU; OLIVEIRA, 2021).

decolonialidade, precisam ser ampliadas e percorridas por outros territórios epistemológicos, como no da Educação do Campo, Ciências da Natureza, Agroecologia, Ciências Agrárias, Educação Inclusiva, Cartografia-geoprocessamento e demais territórios do currículo na Licenciatura em Educação do Campo.

A relevância da pesquisa está, pois, entre outros fatores, na possibilidade de compreender criticamente o currículo da formação de professores da educação do campo, numa perspectiva *outra*, a da decolonialidade. O currículo por área de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, desde 2007 tem se consolidado, como já dissemos, entre lutas e manejos políticos, pedagógicos e epistemológicos, como uma proposta que colocou o conhecimento científico a favor das lutas camponesas por terra, trabalho e educação, em uma formação de matrizes humana, inclusiva e transformadora das situações concretas na vida educacional dos povos do campo, buscando imprimir nova “forma de abordar” as relações entre os conhecimentos científicos, campesinato e agricultura familiar, assim como saberes e experiências dos movimentos sociais e a educação básica do campo.

Outro fator que aparece em nossas questões-problemas, refere a dimensão de estamos combinando duas categorias pedagógicas na Educação do Campo, *currículo e formação de professores*. Entendemos, pois, que ao discutir currículo no curso de Educação do Campo, envolve um conjunto de conhecimentos, epistemologias, experiências sociais e práticas formativas que estão em volta e por dentro do currículo, somando-se em uma plêiade epistemológica que não pode ser dicotomizada da formação de professores, já que irão atuar na constituição da profissionalização docente em Educação do Campo. Assim como não temos a pretensão de reduzir as áreas pedagógicas do currículo e formação de professores, em traços incipientes da discussão teórica, pois sabemos que são territórios bastantes vastos de pesquisa, que orientam as lutas dos movimentos docentes no país (HYPÓLITO, 2019), mas sim de compreendê-las em inter-relação ao projeto pedagógico (curricular e formativo) do curso de Educação do Campo.

Outrossim, em pese o avanço das lutas de educação do campo para a formação de professores estarem comprometidos na transformação das condições perversas da realidade camponesa, a aposta em um currículo organizado por área de conhecimento, concebido para ser uma *proposta inovadora e transformadora do currículo disciplinar nas licenciaturas*, como apontaram os autores acima, entre outros que serão discutidos mais a frente, consideramos que estudar o currículo pelo “olhar” da *decolonialidade*, pode ser não só desafiador, como também oferece uma possibilidade de reexame do currículo na formação de professores, explorando

questões, problemáticas e conceitos até então abordados numa perspectiva epistemológica “única”¹⁵ na Educação do Campo.

Merece destaque outro fator: a Licenciatura em Educação do Campo é constituída por um coletivo de docentes e discentes bastante diversificado em suas matrizes sociais, culturais, acadêmico-científicas e epistemológicas, situação na qual têm provocado um conjunto de experiências sociais, políticas, pedagógicas, culturais e epistemológicas que caminham para uma “interculturalidade crítica” (WALSH, 2009) dos conhecimentos, nas relações de trabalho docente e discente durante as alternâncias pedagógicas e na participação de ações junto aos movimentos sociais camponeses, quilombolas, extrativistas e ribeirinhos no território do Baixo Tocantins.

Nesse contexto, as indagações acima nos lançam a discutir o currículo na Licenciatura em Educação do Campo, buscando compreender os *territórios do currículo* que estão sendo construídos no contexto da formação de professores do campo, no enfrentamento de diferentes colonialidades que impõem “encruzilhadas” a estes dois campos do saber pedagógico (currículo e formação de professores), para identificar e afirmar conhecimentos, vozes, trajetórias, lutas, gestos, atitudes, autonomias, exigências, insubordinações, rebeldias, outras caminhadas sociais e políticas, que provocaram a formação política, social, ética, estética, moral e epistemológica de *práticas e saberes decoloniais* na Licenciatura em Educação do Campo.

Nesse sentido, convidamos todas e todos continuar a leitura da tese, que está organizada em quatro sessões, começando com o prólogo, onde ancoramos nossa territorialidade nas trajetórias formativas que realizamos no âmbito, pessoal, acadêmico e profissional. O prólogo é, de modo geral, esta introdução que estamos percorrendo neste momento. A sessão teórico-metodológica vem logo em seguida, abordando a Epistemologia Decolonial como um projeto coletivo de luta política, pedagógica e epistemológica, inspirada e envolvida na materialidade das lutas dos movimentos sociais camponeses, indígenas, quilombolas, etc., em suas interculturalidade étnicas e da natureza. Nesta sessão, analisamos as colonialidades do poder, ser e saber, como modelo de “padrão de poder” que estrutura as desigualdades sociais e sacrifica as diferenças, provocando a negação ontológica. Ainda discutimos e defendemos a Interculturalidade Crítica e a Pedagogia Decolonial como aportes para nos ajudar analisar o currículo. Nos ancoramos na pesquisa participante durante as vivências pedagógicas com

¹⁵ Discutimos essa questão da “perspectiva epistemológica única na formação de professores na educação do campo” na sessão 4.3: “O currículo no reconhecimento das lutas de Educação do Campo”, na página 163.

professores, estudantes e movimentos sociais, para enxergar os diferentes territórios dos currículos que estão sendo construídos e materializados na Licenciatura em Educação do Campo, modernos e/ou decoloniais.

Continuando a apresentação da estrutura da tese, a Sessão do Currículo e Amazônias, é a seguinte nas análises que fazemos, onde procuramos situar o currículo diante do padrão de poder das colonialidades, o qual têm mantida uma lógica sacrificial de extermínio, negação, inferiorização e subordinação dos conhecimentos e diversidades étnico-culturais. Discutimos como essa política tem defendido assassinatos, escravidão, criminalização e expulsão da terra como sendo uma política necrófila, misantrópica e entrópica que reflete um modelo sacrificial da modernidade, por meio da ideia de um projeto civilizatório racista e uma estrutura política e econômica de governo que classificou e classifica os povos e os territórios camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, como não-modernos, não humanos e dotados de inferioridade por sua posição étnica e geoterritorial (cor, território, gênero, língua, sabedorias).

Na sessão 4, analisamos o currículo da Licenciatura em Educação do Campo, tanto no que se refere a sua estrutura pedagógica quanto nas análises feitas por pesquisadores da educação do campo a respeito da formação por áreas de conhecimentos. Aqui, procuramos “ouvir as vozes” dos autores do movimento de educação campo para entender um pouco a trajetória de construção do currículo por área de conhecimento. Na sessão 5, discutimos os territórios do currículo a partir das “vozes epistemológicas” de professores, estudantes e lideranças dos movimentos sociais ligados a materialidade das diversas práxis formativas que ocorreram nas territorialidades camponesas. Além disso, foi possível analisar territórios do currículo que se encontram “trincheirados” dentro do currículo “oficial” da licenciatura, como a economia solidária, a educação inclusiva e cartografia e geoprocessamento, assim como apresentamos alguns desafios enfrentados na realização da formação docente, como a interdisciplinaridade, avaliação, tempo-espço das atividades curriculares e concurso público. Finalizamos essa sessão apresentando uma breve discussão sobre as “epistemologias da pesquisa estudantil” produzidas como trabalhos de conclusão do curso.

Nas considerações finais, apresentamos a defesa da *Tese* e discutimos os territórios do currículo no curso de Educação do Campo como um território significativo de representações epistemológicas que são estudadas, socializados, problematizados e reconstruídas em suas abordagens formativas durante os tempos de estudo na universidade e nas comunidades camponesas. A pesquisa apontou elementos para constituímos uma *Pedagogia Interfóri*, como

sendo expressão do trabalho entre diferentes movimentos sociais, fóris de educação do campo, agroecologia e economia solidária, educação inclusiva, ciências da natureza e ciências agrárias, assim como expressão das lutas que os territórios do currículo realizam na formação docente nos territórios camponeses, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas que envolvem a Educação do Campo.

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que eu quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas, históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)

2. DECOLONIALIDADE COMO REFERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA PARA ESTUDAR O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao começarmos esta seção com Paulo Freire denunciando o racismo, o machismo e a transgressão da eticidade e natureza humana, a face decolonial e ética do pensamento de Freire nos inspira para irmos a fundo, até onde for possível, mas sempre em busca do impossível, para compreender e combater as injustiças sociais das *colonialidades* que se mantêm incrustadas nas estruturas sociais, políticas e educacionais em nossos dias. Assim, percebe-se que situamos e ancoramos este estudo na *Epistemologia da Decolonialidade*, como orientação teórico-metodológica para investigar o currículo, a Amazônia, as políticas de formação de professores e as práticas educativas curriculares na Licenciatura em Educação do Campo.

Mas antes de discorrer incipientemente no vasto campo dos estudos decoloniais, precisamos tecer alguns comentários iniciais a respeito da escolha da Decolonialidade como opção teórico-metodológica que orientou o desencadeamento desta pesquisa. Inicialmente nosso objetivo foi buscar uma perspectiva teórico-metodológica *outra* para analisar o currículo por áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, considerando que esta licenciatura tem sido discutida, na sua grande maioria, no Pará e no Brasil, pela perspectiva do materialismo histórico-dialético marxista, justamente pelo fato de que a própria licenciatura em educação do campo o tem na sua matriz epistemológica e que orienta a formação de professores numa perspectiva crítico-transformadora, alimentado pelas lutas camponesas à favor da defesa pela terra, reforma agrária, agricultura familiar e os direitos educacionais dos povos do campo.

Então, diante da escolha pela opção decolonial, podem estar nos perguntando: por que não estudar a licenciatura em Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético? Dizemos que não se trata de uma “não-escolha”, mas de uma escola *outra*. Partimos

da premissa de que é preciso reconhecer que os movimentos sociais e a educação do campo são um campo de possibilidades na produção de conhecimentos insurgentes, assim como um campo de atuação, reflexão e autorreflexão de suas práticas sociais, políticas e epistemológicas. Se assim não o fosse reconhecido, a epistemologia da educação do campo, criada nas relações com os movimentos sociais do campo ou criadas pelo próprio movimento social, como também os fundamentos teóricos da pedagogia socialista, da pedagogia do movimento e da educação popular, defendidos pelo Movimento de Educação do Campo (CONEC, 2002), não teriam sentido de existir, a não ser dentro da lógica moderna do saber, pois estaria num campo de conhecimento crítico lutando numa perspectiva crítico-transformadora, mas fechada ao diálogo com outras perspectivas de análises crítico-transformadoras na educação do campo.

Assim, ao assumir a decolonialidade como opção epistemológica que orientou a investigação, estamos partindo do prisma de que é preciso realizar uma “desobediência epistêmica”, como diz Mignolo (2008) e antes dele Quijano (1992), procurando nos livrar dos vínculos da racionalidade/modernidade/colonialidade que ainda perduram na universidade, na profissão docente, nas políticas de currículo e na educação básica do campo. Mesmo trabalhando, em alguns momentos, com autores do pensamento crítico marxista no currículo, é preciso se posicionar criticamente diante do pensamento crítico moderno, sem o qual permaneceremos no domínio da oposição interna dos conceitos modernos e eurocêntricos, e não conseguiríamos ultrapassar os limites do marxismo eurocêntrico nas teorias pedagógicas em Educação do Campo.

Dessa forma, ao caminhar por dentro da perspectiva decolonial, o primeiro desafio será não negar as importantes contribuições do pensamento crítico socioeducacional do materialismo histórico-dialético nos fundamentos da Educação do Campo, mas realizar uma reflexão crítica à racionalidade moderna/eurocêntrica que também está no pensamento crítico (GROSFOGUEL, 2018) e reconhecer a força e os limites das suas contribuições nas lutas dos movimentos de educação do campo em diversos setores, inclusive por políticas públicas de educação do campo e no combate ao fechamento das escolas do campo. Além disso, se buscássemos negar os conhecimentos construídos pelo pensamento moderno crítico, estaríamos caminhando para o abismo do próprio pensamento moderno, negando outras epistemologias críticas, destoando completamente dos princípios éticos, políticos e epistemológicos da decolonialidade e da própria luta camponesa na Educação do Campo.

Além disso, é importante frisar que a epistemologia da decolonialidade, situa a compreensão de que os povos do campo, das águas e das florestas enfrentam desafios mais

radicais de desumanização e negação ontológica que perduram nas colonialidades nos territórios. Processos e práticas de racismo que levam a classificação geoterritorial, étnica, cultural, a apropriação/expropriação do ser, do saber, da natureza, a negação ontológica, inferiorização e sub-humanização, assassinatos, escravidão, criminalização, expulsão da terra, destruição da natureza, machismo, homolesbotransfobia, agro-hidro-minério-negócios, etc., alimentam a lógica sacrificial e nos exigem outras abordagens mais radicais para compreender as lógicas de desumanização no campo, pois estão decretadas nos padrões de poder, saber e ser que persistem nas colonialidades e são incorporados pelas relações capitalistas de classe na universidade e na sociedade.

Nesse sentido, os estudos decoloniais nos possibilitaram realizar perguntas mais radicais para o currículo e a formação dos licenciados por áreas, buscando analisar as dimensões ocultas da nossa materialidade histórica que exige peculiaridades críticas na produção e no ensino do conhecimento crítico. Perguntamos assim, que *relações existem entre currículo e o persistente desmonte da educação dos povos do campo e da precária formação de seus professores com as colonialidades do poder, de saber, de ser, da natureza na produção/apropriação/expropriação do conhecimento?* Nesse sentido, buscar a “desobediência epistêmica” significa partir de uma descolonização, isto é, libertação do padrão de conhecimento único, até crítico, em busca de conhecimentos *Outros* enraizados nas matrizes históricas da produção e afirmação dos povos e movimentos sociais do campo, das águas e das florestas.

Por isso, não se trata de que vamos deixar para traz todas as experiências e saberes produzidos e apropriados na carreira acadêmica e militante, como estudante e professor na própria Licenciatura em Educação do Campo, os quais foram formados dentro do pensamento moderno crítico, pois estaríamos esquecendo nossa própria trajetória formativa e o que foi acumulado nas lutas em defesa da educação do campo no Baixo Tocantins. Não se trata de uma luta para dicotomizar correntes epistemológicas críticas das lutas maiores dos movimentos sociais. De fato, seria impossível fazer isso, pois não se trata de olvidar ou inferiorizar epistemologias críticas, mesmo as epistemologias críticas modernas, mas sim de que, como já dissemos, precisamos partir de perspectivas epistemológicas *insubordinadas* e *insurgentes* para ajudar a analisar o currículo por áreas de conhecimento e a formação docente, assim como para olhar a Licenciatura em Educação do Campo, por outro prisma, por outro paradigma epistemológico.

Nesse sentido, ao buscar nos desprender da perspectiva da racionalidade única na Educação do Campo, procuramos perguntar se o currículo por área de conhecimento é capaz de formar professores em *Outro* paradigma epistemológico de conhecimento e de docência, que dê conta de enfrentar a materialidade histórica de negação sofrida pelos povos do campo e pela natureza. Nos questionamos e questionamos o currículo organizado por grandes áreas, se vão além das lutas de classe no campo, se atingem e/ou superam o racismo, a classificação social, o machismo, a homolesbotransfobia, assassinatos, expropriação, se se aproximam ou se se distanciam, em diferentes momentos da sua reelaboração conceitual, se vão abrindo portas para compreender outras epistemologias do campesinato brasileiro e amazônico ou outras formas de compreender as diferentes e diversas epistêmes dos movimentos sociais camponeses.

Outrossim, ao caminharmos pelos estudos da decolonialidade, também estamos aprendendo, haja vista que os territórios decoloniais ainda são territórios relativamente “novos” no campo da educação do campo e da formação inicial e continuada de professores. Por isso, nessa caminhada pedagógica por dentro de uma perspectiva epistemológica *outra*, também estamos sujeitos a enfrentar desafios nessa caminhada decolonial, podendo cair em algumas encruzilhadas da modernidade nas análises do currículo por áreas e na formação de professores, pelo fato do pesquisador e do currículo terem sido formado e constituído com base numa concepção moderna do pensamento; ou mesmo podemos até acabar por reproduzir, sem intenção, alguns clichês e jargões, que por vez, podem ter sido usados na tentativa de explicar conceitos e questões teóricas e da realidade. Reiteramos a nosso favor, que esse desafio também faz parte da trajetória formativa e do amadurecimento teórico e metodológico nos estudos dessa perspectiva epistemológica *insurgente*.

2.1. A aproximação ética entre as lutas da Educação do Campo e Decolonialidade

Ditas essas palavras iniciais, começamos a discorrer sobre Educação do Campo e Decolonialidade. Ambas as lutas da Educação do Campo e da Decolonialidade se materializaram com mais força no cenário acadêmico e político-institucional durante a década de 1990, mas suas histórias e genealogias são mais antigas e estão ligadas aos movimentos de lutas e resistências das populações indígenas, camponesas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, pescadores e movimentos sociais camponeses na América Latina.

Um primeiro destaque está no fato de que os movimentos Educação do Campo e Decolonialidade são territórios heterogêneos de produção do conhecimento que expressam uma

“ética da libertação”, como disse o filósofo argentino Enrique Dussel (2020), porque são confluentes em torno da *luta, resistência e enfrentamento* ao modelo “civilizatório” de modernidade norte-eurocêntrica na apropriação/expropriação da vida camponesa. Esse autor, nos ajuda a compreender e enfrentar o projeto conquistador europeu como parte essencial de uma possibilidade de *luta por libertação*, na qual, no seio ético dusseliano, a libertação é um caminho de buscar a exterioridade de uma “totalidade sobre-imposta”, ou mesmo, “trata-se de libertação no sentido de escolher um caminho de emancipação” (BERNARDES; CABRERA, 2014).

Uma vez situada diante das éticas libertadoras produzidas pelas lutas de resistências à opressão e à dominação, a epistemologia decolonial possibilita outro olhar para a Educação do Campo a partir da histórica insubordinação dos movimentos sociais à negação ôntica que os povos do campo, a sua educação e, neste rol, a precária formação de professores para as escolas do campo, têm enfrentado diante das *colonialidades do poder, ser, saber e natureza*.

Em que pese a aproximação ética da luta libertadora realizada pela Educação do Campo e pela Decolonialidade, advinda das lutas dos povos originários da América Latina, elas possuem características epistemológicas construídas com base em genealogias diferenciadas do pensamento crítico libertador. Assim, a heterogeneidade das genealogias do pensamento Decolonial e Educação do Campo, ocorrem situadas a partir dos *lôcus de enunciação* do pensamento, isto é, de sua posição *geo-epistemológica*.

No âmbito da Educação do Campo, a genealogia da luta política dos povos do campo por educação, surge no final da década de 1990 com a criação da *Articulação Nacional Por uma Educação Básica das Escolas do Campo*, mas a luta política dos movimentos sociais camponeses é mais antiga¹⁶ e reflete a caminhada histórica do campesinato brasileiro, até mesmo antes das ligas camponesas na década de 1950 no nordeste, em busca da garantia dos direitos trabalhistas e pela reforma agrária (RIBEIRO, 2013; MARTINS, 1995) e são fortalecidas com as com lutas políticas e pedagógicas da Educação Popular desde 1960 (BRANDÃO, 1986; 1990; MOTA NETO, 2015).

A *Educação Popular, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista*, como mostra Caldart *et al.* (2002; 2009), são matrizes epistemológicas que estão na história da luta dos povos camponeses por terra e educação, referenciando a história da própria Educação do

¹⁶ A genealogia do campesinato brasileiro, como refere Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001), é formada por lutas sangrentas de extermínio aos povos camponeses nos diferentes momentos históricos do campesinato.

Campo, como educação que surge dos movimentos sociais, pois deu-se no contexto das lutas pela garantia da terra, contra o agronegócio e o latifúndio, ligando diretamente as ações em Educação Popular com Paulo Freire nas genealogias das lutas pedagógicas nos territórios camponeses. A educação popular buscou um processo político de transformação da cultura, por meio do enfrentamento ao analfabetismo de jovens e adultos no meio rural (BRANDÃO, 1986; MELO NETO, 2004).

A luta por terra e trabalho feita pelos movimentos sociais camponeses, a partir da *materialidade vivida pelos povos do campo*, foi assumida pelo movimento de educação do campo, particularmente pela Licenciatura em Educação do Campo, como atitude de *luta e resistência* que encontra sua base política e pedagógica nos princípios do pensamento social crítico do “materialismo histórico-dialético” de base *marxiana-marxista, gramsciana e pistrakniana*. O pensamento social crítico do materialismo histórico-dialético que orienta a epistemologia da Licenciatura em Educação do Campo, possui matrizes na filosofia da economia política, em diferentes autores, referenciados, entre eles, o filósofo/militante alemão *Karl Marx* (1996, 2008), e com *Frederich Engels* (1978); o italiano *Antônio Gramsci* (1978, 1995) e o filósofo da pedagogia socialista russa *Moisey Pistrak* (2000, 2015), entre outros pensadores socialistas como *Adolfo Sánchez Vázquez* (2011) e *Karel Kosik* (2002) etc. se tornam referências centrais para analisar, compreender e construir as lutas pela superação das relações assimétricas de poder e dominação entre as classes sociais, a partir da relação capital-trabalho no território camponês, o que também foi base para análise crítica sobre a questão agrária brasileira feita por cientistas sociais e geógrafos do campesinato, como João Pedro Stedile (2004) e Bernardo Mançano Fernandes (2008), entre outros.

Assim, algumas das análises do *pensamento socialista* voltado à compreensão do sistema agrário brasileiro, centram suas bases em importantes configurações que o modelo agrário hegemônico empreende na estrutura fundiária da monocultura e do agronegócio, compreendendo as relações capitalistas de produção no campo como um caminho homogêneo e hegemônico no desenvolvimento econômico da sociedade brasileira, baseada nas relações assimétricas entre patrão e empregado, agronegócio e agricultura familiar, agrotóxicos e agricultura orgânica, monocultura e diversidade produtiva, entre outras contradições que reverberam na não-garantia da terra por meio da não-reforma agrária, o que representa a negação dos direitos sociais, territoriais e trabalhistas do agricultor camponês sobre a terra (STEDILE, 2004; FERNANDES, 2008).

Dessa forma, o pensamento crítico socialista na formação das bases epistemológicas do campesinato, amplia-se na formação política das lutas camponesas no Brasil, politizadas por outras tendências críticas como a teologia da libertação, a educação popular e a agroecologia (RIBEIRO, 2013) situação na qual possibilitou aos movimentos sociais camponeses, ampliar a formação política sobre o território, o meio ambiente e a questão agrária no Brasil, mas não deixaram de carregar e construir historicamente os princípios e aspirações sociais, políticas e territoriais de luta e enfrentamento às negações históricas ônticas, sofridas pela expropriação da vida camponesa, situações que estão ligadas às relações de classe e trabalho no capitalismo agrário em expansão na agricultura, vinculados ao agronegócio da monocultura de grãos e à pecuária extensiva (STEDILE, 2008).

Assim, a longa marcha do campesinato brasileiro, como lembra Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001, 2007), está escrita por lutas sangrentas dessa classe contra o capitalismo no território camponês. Na sociologia do campesinato, como ressalta Martins (1995, 2000), a trajetória dos movimentos sociais camponeses foi analisada por estudos e pesquisas na questão agrária, trabalho assalariado no campo, a questão fundiária, movimentos sociais, entre outros temas, que fazem parte da construção histórica das lutas dos movimentos sociais camponeses. Entretanto, é importante considerar a educação dos povos do campo, durante muitos anos esteve ausente, negada e inferiorizada às margens das políticas populistas, militaristas e até democráticas na formação política do Brasil (ARROYO, 2006).

Na década de 1980, como reiteram Fernandes (1996) e depois Fernandes e Stedile (2012) no livro “*Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*”, as lutas camponesa ganham mais forças políticas e territoriais no cenário nacional a partir da organização do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST*, pois vem pautar a transformação do território camponês ligado a um projeto popular de país, onde a agricultura familiar camponesa com base na agroecologia e no desenvolvimento sustentável sem agrotóxicos, se tornam matrizes de referência para buscar a construção de “outro modelo de território e de país” para sociedade brasileira. Fernandes (1996) expressa muito bem essa compreensão quando diz que:

Por esta razão, o MST vai disputar territórios com seu principal oponente: o agronegócio. Essa disputa é uma das principais marcas da questão agrária desde o passado até a atualidade e foi ampliada e intensificada pela modernização e mundialização da produção agrícola (FERNANDES, 1996, p. 25).

Assim, a Educação do Campo e a Licenciatura em Educação do Campo, nascem banhadas, do ponto de vista político-social pelo calor das lutas e resistências dos movimentos sociais e, do ponto de vista epistemológico, pelo pensamento crítico do materialismo histórico-dialético, nos quais ambos constroem a atmosfera política e pedagógica central na criação e afirmação do Movimento de Educação do Campo no Brasil, situação na qual vai orientar as lutas dos coletivos sociais e institucionais (universidades, centros de pesquisa, secretarias, etc) em ascensão no país, a favor de outro modelo de produção e educação no território camponês, contra o capitalismo agrário e o modelo precário de educação e escola rural.

Esse importante legado que a luta do campesinato brasileiro realizou por reforma agrária, mostra a diversidade de matrizes sociais e epistemológicas que fundamentam a história e a genealogia da Educação do Campo, desde as perspectivas dos movimentos sociais até as compreensões sociológicas do campesinato, onde deve-se destacar que as lutas camponesas estiveram atuando lado-a-lado às lutas sociais, territoriais, ambientais e pedagógicas realizadas pelos movimentos de educação popular, movimento agroecológico e, também, junto ao movimento da economia solidária (SINGER, 2002), assim como ao movimento da teologia da libertação, onde a igreja católica popular estabeleceu intensa inserção às populações e aos movimentos sociais camponeses, no nordeste e na Amazônia (CPT, 2020).

No âmbito da Decolonialidade, por sua vez, a genealogia da produção do conhecimento decolonial, apesar de ganhar força na década de 1990, a partir dos estudos sobre a “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009), possui raízes históricas vinculadas aos movimentos indígenas, negros, feministas, homo-lesbo-transsexuais na luta contra a escravidão, o racismo, o apartheid e o machismo na África e na América Latina. Podemos dizer, sem querer generalizar, que desde o século de 1800 com as lutas feministas, passando por vários momentos históricos de antirracismo no período secular de 1900, os estudos de Frantz Fanon (1997, 2008), Aimé Césaire (1955), Paulo Freire (1967, 1987), entre outros, expressam bem a compreensão filosófica, sociológica e pedagógica na genealogia do pensamento decolonial. Nesse contexto, os estudos decoloniais procuram retomar uma série de problemáticas histórico-sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais sulamericanas, como a modernidade, o colonialismo e a colonialidade (QUINTERO, *et al.* 2019).

Outrossim, trata-se do “*locus* de enunciação” do pensamento Decolonial, como reforça Maldonado-Torres (2008) que reverbera os “gritos de espanto” dos povos subalternizados da América Latina e do sul global, advindo dos movimentos indígenas, negros e feministas, que denunciam a dominação a partir do processo de colonização, quando da invasão europeia nos

continentes sulamericanos e africanos, construindo a base política, econômica e cultural para o surgimento do modelo de modernidade e colonialidade. Por outro lado, as contribuições de Quijano (1992, 2009) ajudam a ampliar e fortalecer o movimento decolonial como um movimento que surge das lutas insurgentes dos povos indígenas desde a implantação do poder na América Latina, a partir de 1492, com a expansão do colonialidade sobre os povos indígenas e posteriormente sobre os africanos.

Ao analisar a atuação da modernidade e da colonialidade no desenvolvimento do capitalismo mundial e local, os estudos decoloniais sulamericanos interpretam os processos de dominação, apropriação e expropriação do ser, do saber e da natureza, provocados pelo “*colonialismo interno*” (CASANOVA, 2007) e pela *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2009; MIGNOLO; 2017; DUSSEL, 2020). E, dessa forma, buscam compreender as marcas da dominação histórica, marcas essas que caracterizam alguns dos desafios das lutas camponesas e dos movimentos sociais do campo, em tempos atuais de radicalismo político misantrópico e entrópico (explicaremos melhor esse conceito na subseção 3.1).

Nesse sentido, ao considerar a Educação do Campo e a Decolonialidade como territórios heterogêneos de produção do conhecimento, mas não divergentes em suas lutas pela libertação, pelo fato de que o território camponês e o pensamento decolonial são territórios de resistências sociais, políticas e educacionais, a aproximação da heterogeneidade de suas epistemologias não criaram obstáculos para compreender essa relação, mas auxiliaram na compreensão do currículo do curso de Educação do Campo como um território diversificado de epistemologias, saberes, práticas, experiências, identidades, trajetórias, subjetividades que configuram as territorialidades da formação docente. Territorialidades estas que lutam, insubordinam-se, rebelam-se, *marcham* (no sentido da *marcha por direitos* no MST), contra o modelo epistemológico norte-eurocêntrico de produção do conhecimento na universidade.

Não obstante a heterogeneidade dos pensamentos decolonial e educação do campo, a contribuição do pensamento Decolonial para investigar a Licenciatura em Educação do Campo, torna-se nuclear para entender a força e a insubordinação das populações e movimentos sociais camponeses para enfrentar e se rebelar contra o poder dos grupos hegemônicos que tentam estabelecer dominação, apropriação e expropriação do ser, do saber e da natureza no território camponês, contexto social e político que definem a construção do currículo e a formação de professores a partir dos tentáculos da expansão e consolidação do projeto de dominação das colonialidades e do capital sob a vida camponesa na Amazônia e no Brasil.

Assim, ao assumirmos a perspectiva Decolonial, situamos a análise do currículo numa posição de respeito e diálogo com outras perspectivas críticas de produção do conhecimento, como a agroecologia e a ecologia política, situação que não acarreta necessariamente um empecilho à sua articulação com outros saberes e perspectivas epistemológicas, pois como evidencia Grosfoguel (2008), o próprio campo de estudos e pesquisas decoloniais, já se apresenta dentro de uma perspectiva heterogênea de produção do conhecimento, onde a linguagem decolonial é muito diversa e heterogênea, devendo ser expressada no plural, assim como não deva ser considerada como maneira única de pensar a dominação, o poder, o capital, etc. pois está associada a diferentes projetos decoloniais no mundo.

Dessa forma, a relação que buscamos estabelecer entre o pensamento Decolonial e a Educação do Campo, como forma de aproximar a orientação teórico-metodológica para investigar o currículo por área de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, representa uma atitude ética, política e libertadora como princípios desta pesquisa. Nesse sentido, tanto a decolonialidade quanto a educação do campo, em que pese suas heterogeneidades genealógicas, situação que não as excluem, mas as potencializam, reforçam as lutas contra as negações ônticas dos povos do campo, as contradições e tensões que são e estão inerentes à realidade que as produziram (a situação social, política, econômica e educacional em que vive o povo camponês brasileiro). Ambas as lutas refletem a resistência social histórica, a luta política por direitos sociais, educacionais e territoriais das populações camponesas, indígenas, negras, ribeirinhas, extrativistas e outros movimentos sociais camponeses que resistem aos domínios do padrão de poder colonial/moderno/capitalista.

2.2. Alguns apontamentos a respeito da Epistemologia Decolonial

A epistemologia decolonial é considerada uma *atitude contestatária e uma práxis de luta e resistência* ao padrão de poder e dominação das colonialidades na sociedade atual. Expressa um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas, investigativas, lutas e resistências sociais, ontológicas, políticas, éticas e epistemológicas (WALSH, 2009), construídas no seio das relações interculturais das populações subalternas da América Latina, na qual reescreve os impactos do colonialismo, da colonialidade, da modernidade e os padrões de poder na sociedade.

Os estudos Decoloniais compartilham um conjunto temático (categorias analíticas) que analisam a Colonialidade/Modernidade, as dinâmicas constitutivas do “sistema-mundo”

colonial/moderno/capitalista e as suas formas de acumulação/expropriação/negação em escala local-global. Ganha-se destaque para os estudos de Pablo Gonzales Casanova (2007), sobre “colonialismo interno”; Os estudos sobre “colonialidade” e “decolonialidade” são categorias centrais em Anibal Quijano (1992, 1998, 2009), Enrique Dussel (2000, 2020), Mignolo (2008, 2017), Ramon Grosfoguel (2018), Maldonado-Torres (2008), entre outros; o projeto de “modernidade eurocêntrica” e “transmodernidade” é discutido por Enrique Dussel (1993) e “Pedagogias Decoloniais” e “Interculturalidade” são discussões muito densas em Walsh (2009); Palermo (2014); Mota Neto (2015; 2016), entre outros pesquisadores latino-americanos.

Anibal Quijano (2019), Enrique Dussel (2009), Walter Mignolo (2007), Arturo Escobar (2012) Catherine Walsh (2009), entre outros, fortalecem os estudos Decoloniais com ênfase na genealogia histórica, ontológica e epistemológica desse “pensamento de fronteira” e o situam na interpretação de como o poder e a dominação operam na sociedade atual. De modo mais específico, eles mostram que os estudos e as lutas decoloniais são insurgências realizadas pelos povos originários e movimentos sociais do campo e da cidade, contra a dominação, a opressão e toda forma de exclusão/negação/extermínio veiculados a desumanização/subjugação do ser humano e da natureza, situação que se assenta a perspectiva epistemológica, política, ética e estética decoloniais, na defesa de um projeto emancipador outro.

Quintero (2019) indica que a consolidação de um programa de investigação sobre as lutas decoloniais na América Latina, ganha uma forte ligação com o mundo acadêmico e militante a partir dos estudos de Arturo Escobar (2012) que faz a contextualização e genealogia do programa de investigação Modernidade/Colonialidade-MC e afirma que trata-se de um coletivo que busca intervir na discussão das ciências modernas para configurar outro espaço na produção do conhecimento, ou como o autor enfatiza: “una forma distinta de pensamiento, un paradigma outro, la posibilidad de hablar sobre mundos y conocimientos de otro modo” (ESCOBAR, 2012, p. 66).

Outrossim, Walsh (2014), Mota Neto (2015), Quintero (2017) e Lima (2016), mostram que os estudos e lutas decoloniais têm raízes mais profundas e históricas, ligadas a muitos *rizomas insubordinados*¹⁷ às colonialidades, tais como as lutas feministas na América Latina,

¹⁷ Usamos esse termo “rizomas insubordinados” como metáfora ao conceito de rizoma na botânica, utilizado por Deleuze e Guatarri (1995) para mostrar a construção de raízes epistemológicas que se solidificam na horizontalidade das relações de conhecimentos sociais e populares insubordinados ao conhecimento eurocêntrico hierarquizante. Essa discussão pode ser ampliada no diálogo com a Tese de Edilena M. Corrêa, intitulada

como as desenvolvidas pela brasileira Nísia Floresta (1810-1885) e pela colombiana Soledad Acosta de Samper (1833-1913)¹⁸, ou mais recentemente por Glória Anzaldúa (2015, 2000) e Maria Lugones (2011), fortalecendo o conceito/luta pela *interseccionalidade*¹⁹. Reafirmamos que a genealogia do pensamento decolonial também está nas lutas contra *apartheid* e *escravidão negra*, realizadas por Aimé Césaire (1955) e Frantz Fanon (1961; 1958) ou mais recentemente nas lutas de libertação contra o colonialismo na Guiné-Bissau e Cabo Verde, realizadas por Amílcar Cabral (2013)²⁰.

De modo geral, a genealogia do pensamento decolonial evidencia um “conjunto de práticas epistêmicas fecundas” que passou a influenciar outros pensadores da América Latina, como o educador Paulo Freire (MOTA NETO, 2015; 2016), considerando que as análises sobre a colonialidade relacionadas à guerras tribais, desumanização, racismo, dominação, opressão, opressor e oprimido, estão presentes no pensamento pedagógico e político, não só de Freire, mas dos movimentos de resistência política, social e pedagógica, nos movimentos negros, indígenas e feministas desde os anos 1950-60 na América Latina e em outros territórios do planeta.

A articulação internacional latino-americana da decolonialidade, chamada de “Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade-MCD” tem dado maior visibilidade no mundo acadêmico intelectual e nas lutas sociais e políticas, como epistemologia que fomenta um conjunto de investigações-ações com grupos e movimentos insurgentes, assim como ampliou os estudos sobre a genealogia e a materialidade atual do pensamento Decolonial. No campo pedagógico, ampliou a participação de profissionais de diversas áreas de conhecimento e disciplinas no trabalho sobre a colonialidade e seus correlatos, na filosofia, na pedagogia, na

“Currículo Menor de Ciências: atravessamentos por uma escola ribeirinha da Amazônia Tocantina paraense” (2019).

¹⁸ Esta discussão está presente na Tese de Doutorado de Lima (2016). Nessa pesquisa, a autora aborda sobre Educação, Gênero, Feminismo e processos de Decolonização, tendo Nísia Floresta e Soledad Samper como referências de luta decolonial na formação educacional de mulheres envolvidas com as lutas de independência de seus países, em estreita relação com os movimentos políticos de descolonização do continente sulamericano.

¹⁹ O conceito de interseccionalidade, proposto a partir de estudos e pesquisas feministas, se propõe a compreender como a articulação das diferentes categorias sociais (gêneros, raça/etnia, cor, sexualidades, corpos, entre outras) se encontram inter-relacionadas e estruturam a vida dos sujeitos, enfrentando, por um lado, desigualdades e injustiças, e por outro, produzindo resistências e lutas pela afirmação da identidade e do gênero (VIGOYA, 2009; MÉNDES, 2014; POCAHY, 2011).

²⁰ As discussões sobre a história e luta de Amílcar Cabral, podem ser ampliadas em Villen (2013) “Amílcar Cabral e a crítica ao Colonialismo”.

história da educação, na agroecologia, na geografia e antropologia, buscando os lugares de enunciação, lutas e resistências à modernidade/colonialidade (QUINTERO, *et al.*, 2019).

Mignolo (2017) ao discutir sobre o movimento Decolonial, o situa como outra opção epistemológica que emerge como “pensamento fronteiriço” advindo das lutas de resistência e afirmação social que estão para além da linha fronteiriça que define os limites dos territórios do poder dominante e que, por isso, demarcam um “pensamento/sensibilidade/fazer fronteiriços” próprios do lugar dos grupos insurgentes²¹. Para o autor, a decolonialidade requer “desobediência epistêmica”, porque o pensamento fronteiriço é, por definição, pensar a partir da “exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 30, tradução livre). Dessa forma, apoiando-se, no conceito/categoria de “pensamento fronteiriço” e “desobediência epistêmica”, entre outros conceitos, a Decolonialidade em Mignolo, é aquela que enfrenta a modernidade, pois:

Lá modernidade produce heridas colinales, patriarcalistas (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidade) y racistas (normas y jerarquias que regulen la etnicidad), promueve el entretenimiento (banal) y narcotiza el pesamiento (MIGNOLO, 2008, p. 249)

Nessa perspectiva, Dussel (2009) associa o pensamento decolonial de fronteira a uma “geopolítica da subversão” que significa romper a classificação geopolítica e social de territórios entre superiores e inferiores, entre norte e sul, pois este modo de pensar conflui com o projeto de dominação global onde as populações originárias e camponesas foram, ao longo dos séculos, alvo de um projeto colonizador baseado em uma “racionalidade eurocêntrica racial e geoterritorial”, que via a “não-humanidade” e a “negação ontológica”, naqueles que habitavam e habitam territórios chamados de “rurais”, para referirem-se aos espaços geográficos fora das fronteiras das cidades, de onde situam-se as “selvas” e os “selvagens”, como sinônimo de bárbaros, atrasados ou fora do projeto de modernização, progresso, desenvolvimento, tecnologia, ciência, educação e de vários outros padrões culturais, econômicos e sociais classificatórios.

Para Maldonado-Torres (2008, p. 64), o pensamento decolonial “já não é hoje uma referência estranha ou uma referência a processos políticos do passado”, mas uma realidade que

²¹ Podemos citar como exemplo “Nueva corónica y buen gobierno”, escrito pelo indígena peruano Felipe Guamán Poma de Ayala (1534-1615), em forma de relatos e imagens da realidade peruana nos tempos da conquista Espanhola..

precisa enfrentar o contexto das colonialidades, presente fortemente nos dias atuais, para superar a “diferença colonial” que estabelece hierarquias para manter subjugação financeira, política, econômica, de raça e de gênero entre os países subordinados periféricos da América Latina, nos quais “estabelece não só uma divisão epistêmica entre os sujeitos, mas uma heterogeneidade colonial hierárquica que se desenvolve de forma distinta em distintos contextos e momentos históricos” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 65, *tradução livre*).

Por isso, ao assumir a epistemologia decolonial como um “conjunto de práticas epistêmicas fecundas” (MIGNOLO, 2008; MOTA NETO, 2015) construída na plêiade de lutas e subversões sociais contra o padrão de poder norte-americano e moderno-eurocêntrico, pretendemos situar essa pesquisa numa perspectiva epistemológica que vai ao encontro dos conhecimentos e lutas camponesas, se situando no enfrentamento das estruturas de dominação e exploração configurados pela colonialidade/modernidade e seus dispositivos de padrão de poder que regulam a sociedade, com base numa classificação geoterritorial, racial, epistemológica, econômica e suas demais variações do poder na sociedade, como a colonialidade do ser, a colonialidade do saber, a colonialidade da natureza e a colonialidade do gênero e a colonialidade pedagógica, etc.

A epistemologia e a luta Decolonial são, portanto, práxis decoloniais de luta e resistência, forjadas por um conjunto de movimentos anticoloniais, anticapitalistas, antifascistas, antiracistas, antissexistas, entre outros, advindo dos movimentos populares, movimentos indígenas, movimentos negros/quilombolas, movimentos de mulheres, movimentos camponeses, entre outros, que não se calam para as colonialidades, por isso, lutam e resistem em prol de uma decolonialidade na América Latina e em outros continentes do planeta.

Feita essas ponderações iniciais sobre a Epistemologia Decolonial, para efeito de orientação teórico-metodológica desta pesquisa que investigou o currículo da Licenciatura em Educação do Campo, assumimos a compreensão de que o pensamento Decolonial está situado no movimento geoterritorial, político, epistemológico e pedagógico de afirmação das vidas camponesas, na luta pela terra e pela garantia do direito à vida digna no campo, a partir do território e das lutas de re-territorialização das populações e movimentos sociais do campo.

Podemos dizer ainda, que a decolonialidade é um movimento político, epistemológico, ético e pedagógico de bagagem heterogênea, como chamou Catherine Wash (2009), mas que compartilha um conjunto sistemático de enunciados teóricos e práxis de lutas-resistências na

América Latina, que também estão situados numa posição estratégica no conjunto das lutas das populações do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, entre outras.

Maldonado-Torres (2008), entende que para superar o racismo e a modernidade eurocêntrica, as lutas decoloniais devem realizar um “giro des-colonial”, isto é, uma mudança na “percepção das formas de poder moderno que têm produzido e ocultado tecnologias da morte que afetam de formas diferenciadas a distintas comunidades e sujeitos”. Para o autor, o “giro des-colonial” é a mudança na atitude natural racista individualizada da modernidade, uma *ruptura* como sendo “atitude de descolonização do sujeito, da mente, do imaginário histórico e da memória” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 67, *tradução livre*).

Esse autor, defende uma “*Gramática da Descolonização*”, isto é, uma “*mudança radical das formas hegemônicas atuais de poder, ser e conhecer*” enfocando, entre outros cenários, os conhecimentos e experiências vividas pelos sujeitos dentro do “projeto de morte e desumanização modernos”, assim como “as inúmeras estratégias e formas contestatárias dos sujeitos”, como relevantes para entender as formas modernas e pós-modernas do poder inerente à colonialidade, para prover alternativas as mesmas (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 65)

Com base nessas referências epistemológicas decoloniais, entendemos que a configuração do pensamento Decolonial se coloca a favor da afirmação, da resistência e da luta das populações e movimentos sociais do campo, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, contra o padrão de poder moderno/colonial/capitalista agrário, que gera opressão/dominação no território camponês (negação e expropriação da vida humana e da natureza na Amazônia e no Brasil), dirigida à diversidade social, étnico-cultural, territorial, política e epistemológica, estando, portanto, à favor da luta pela garantia dos direitos e da afirmação da vida camponesa, indígena, quilombolas, ribeirinhos; e do direito de viver no território de origem: nas terras, rios e florestas.

Para efeito de análise nessa pesquisa, em relação a decolonialidade, assumimos que este projeto de luta e resistência deva enfrentar o padrão de poder moderno/colonial/capitalista, com base na compreensão das *colonialidades* que estão na configuração do currículo e estabelecem a dominação na sociedade, a qual tomamos como categorias-chave que ajudaram analisar o currículo da formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo, são elas: *decolonialidade do poder, decolonialidade do ser, decolonialidade do saber e decolonialidade da natureza*.

Maldonado-Torres (2018) entende que “a colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana”. Segundo ele, essas colonialidades se tornaram parte da experiência moderna, enquanto, ao mesmo tempo, “ajudaram a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais as colonialidades organizam múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 43).

2.3. O combate às colonialidades do Poder e do Ser

Uma das principais discussões que os estudos decoloniais realizam, trata da “colonialidade do poder” como um projeto estrutural de *racismo*, isto é, uma lógica de naturalização das relações sociais de dominação na modernidade²². As ideias de Ramon Grosfoguel (2018, p. 59), desconstroem a concepção de que o racismo é uma ideologia ou uma superestrutura derivada das relações econômicas. Para ele, enfrentar a colonialidade significa enfrentar o racismo tido como um princípio organizador da dominação na modernidade, desde a divisão internacional do trabalho, até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades.

Quijano (2009) defende fortemente essa concepção, na sua visão a “colonialidade do poder” é continuidade de um padrão de dominação social, política, econômica e jurídica que ocorre na esteira do projeto da modernidade e está sustentada na *construção social, mental e corporal* sobre a ideia de raça e racismo no cenário da colonialidade. Para esse autor, a “colonialidade do poder” cria uma malha de classificação das relações sociais de exploração, dominação e conflito articulados em torno da disputa pelo controle da existência social. A disputa e o controle ocorrem com base num conjunto de ações da colonialidade/modernidade para edificar e estruturar o poder, pertencente aos seguintes âmbitos da existência social:

- (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (QUIJANO, 2007, p. 96)

²² Para Maldonado-Torres (2008, p. 140), assim como para Quijano (2009) e Dussel (2009) o gesto racista da modernidade representa um rompimento com a tradição europeia medieval e seus códigos de conduta.

A concepção de que a “Colonialidade do Poder” impõe uma classificação racial/étnica da população do mundo como referência para a manutenção do padrão de poder no “sistema-mundo”²³ (WALLERSTEIN, 2012, p. 17) como um “sistema de saber”, compõe o padrão de poder *colonial/moderno/capitalista*. As posturas anticolonialistas nos ajudam a entender que o poder das colonialidades estabelecem um projeto civilizatório hierárquico e uma estrutura política de governo que classificou e classifica os povos e os territórios como não-modernos, não humanos, ou no mínimo, dotados de inferioridade e classificados por sua posição geoterritorial e étnica/cultural (cor, território, língua, cosmologias). A modernidade eurocêntrica, segundo Quijano, naturalizou e justificou um sistema de dominação com base na superioridade de identidades culturais e conhecimentos superiores, configurando-se no racismo em nossa sociedade (QUIJANO, 2009).

Assim, torna-se importante compreender que o currículo e a formação de professores estão diante de uma estrutura social e pedagógica que o colonialismo e a colonialidade estabeleceram nesse contínuo histórico de dominação e articulação de diferentes formas do poder sobre os territórios sulamericanos. Quanto à existência e a relação entre colonialismo e colonialidade, Quijano (1999; 2009), Escobar (2012) Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2007), Porto-Gonçalves (2012, 2017) entendem que o colonialismo foi a forma de dominação político-econômica e jurídico-administrativa das metrópoles europeias sobre as colônias, mas a colonialidade permanece como um padrão de poder que estrutura o sistema-mundo e expressa um conjunto de relações de poder mais profundo e duradouro, que se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas nas formas de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios.

Para Gonzales Casanova (1965; 2005), entretanto, o colonialismo não foi superado, pois para esse sociólogo mexicano, mesmo com a independência política das colônias, esse sistema está presente nos modelos de governo neoliberais que ainda estabelecem a conquista de outros estado-nações, sobre a forma de “colonialismo interno”, isto é, segundo o autor, o colonialismo continua no interior de uma mesma nação, na medida em que há o poder do capital na conquista da heterogeneidade étnica, territorial e na exploração dos recursos minerais e energéticos, por meio de “guerras justiceiras” e na apropriação de “posições militares” de mando neoliberal

²³ A teoria de “sistema-mundo” tem sido trabalhado por Immanuel Wallerstein (2000) para exemplificar o moderno sistema mundial de relações sociais e produtivas capitalistas nas estruturas da sociedade. Grosfoguel (2018, p. 66) discute a genealogia do termo “sistema-mundo” e mostra que essa abordagem tem sido trabalhada aponta que muito antes de Wallerstein, por autores do terceiro mundo.

sobre o estado e a economia, representando, portanto, um colonialismo que ainda segue as variações do poder em escalas de dominação e exploração dos territórios a nível regional, inter e transnacional (GONZÁLES CASANOVA, 2005 p. 437).

De modo geral, as ideias dos autores acima nos ajudam a compreender que a “Colonialidade do Poder” opera *pari-passu* à manutenção e desenvolvimento de diferentes formas de *colonialismo interno*, em escalas de relações locais, regionais e nacionais (intra, inter e transnacionais), articulando um projeto de dominação geoterritorial, racial e da natureza, fincado em raízes de relações de dominação em escalas menores de acumulação do lucro, da exploração do trabalho, da espoliação na política e da exploração da natureza, atuando em consonância recíproca com a égide de negação do ser, do saber e da natureza, na lógica do neoliberalismo de gerenciamento no/do estado, nas políticas públicas e nos territórios.

Nesse sentido, a colonialidade foi crucial para manter a integração do sistema interestatal aos longos séculos, provocando hierarquias sociais e culturais entre os europeus e não-europeus, criando “colônias” e *sub-colônias* dentro das colônias, estruturadas por um conjunto de regras e um sistema de ranqueamento social. Para Quijano e Warllenstein:

O sistema colonial interestatal, hierárquico, ranqueado e dependente, mesmo diante dos processos de independência das colônias na América, permanece fortalecido em suas estruturas culturais e econômicas, onde a independência não desfaz a colonialidade, mas apenas transforma seu contorno (QUIJANO; WARLLENSTEIN, 1992, p. 584. Tradução livre).

A manutenção histórica das colonialidades na América Latina usou como prerrogativa a diferença entre raça e etnia para justificar a hierarquia étnica e o racismo subjacente aos impérios do poder, se transformando segundo os autores acima, numa vantagem adicional para o sistema capitalista justificar o racismo sem necessidade de verbalização. Por isso, para Quijano e Warllenstein, a “hierarquização étnica privilegia de maneira desproporcional as etnias dominantes” (1992, p. 585).

Dessa forma, “olhar” o currículo a partir de uma perspectiva decolonial, buscando reconhecer as “colonialidades” que demarcam fortemente a relação de dominação que sofrem as populações e movimentos sociais do campo, destacados na luta da Educação do Campo, ancoramos o currículo em um território de lutas, disputas e conquistas que reverbera resistências, identidades, seres, saberes, territórios, naturezas, pedagogias. Podemos chamar de um *Território Decolonial* que demarca a identidade insurgente das populações originárias indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas e demais movimentos sociais camponeses que

estão estritamente interconectados em seus territórios de luta por vida e pela garantia dos direitos humanos, territoriais e da natureza.

Feitos essas considerações sobre a colonialidade do poder, já começamos a perceber que o currículo da formação de professores tem sido construído como um território dentro modernidade e do pensamento moderno, mas ao passo que, concebido por uma concepção decolonial, passa a ser um território de disputas e lutas insurgentes e territoriais contra a modernidade, assim como se transforma em instrumentos de afirmação e reconhecimentos de identidades sociais, culturas, corporais, étnicas e territoriais.

Assim, ao avançar nessa discussão da decolonialidade, percebemos que a colonialidade do poder opera na eliminação do *outro/outra* por meio da negação das identidades, culturas e subjetividades dos povos camponeses. Os estudos decoloniais chamam esse momento de “*colonialidade do ser*”. Esta é a forma de dominação que representa a negação do ser humano e da diversidade de identidades étnico-culturais, criando uma situação de “corpo colonizado”, como chamou Dussel (2009), sendo padrão de referência para a hierarquização do ser branco europeu sobre o não-ser do indígena e do negro, ou de modo geral, das populações camponesas. A colonialidade do ser estabelece uma estratificação social do que se considerou existir na diferença entre humanos (brancos) e camponeses (considerados não-humanos), subjugados no trabalho e nas relações sociais do cotidiano, a partir da ideia eurocêntrica de raça, sexo, cultura, religião e natureza.

Neste sentido, o currículo historicamente é um território onde a colonialidade do ser camponês é reflexo de uma “diferença colonial” como diz Mignolo (2007, p 27), na qual estabelece os parâmetros de um modelo civilizatório e de classificação das populações, por meio de uma posição de poder diante do “outro”, para decidir onde uma cultura se localiza em relação aos próprios referenciais de mundo de quem as classificou.

Com base na concepção de Dussel (2009), entendemos que a “colonialidade do ser” no currículo e na formação de professores está baseada no pensamento cartesiano de René Descartes, no qual construiu o corpo colonizado como uma “máquina sem qualidade”, puramente quantitativa e passível de separação da alma, como sendo o “Corpo do fazer” e a “Alma do Ser”. A separação entre corpo e alma, foi mais um dos argumentos da razão eurocêntrica, de base cartesiana, na origem da “colonialidade do ser”, que considera as cosmologias e ancestralidades espirituais dos povos camponeses, indígenas e negros

quilombolas, como não-seres destituídos da verdadeira espiritualidade e, portanto, de humanidade.

A escola pública do campo e da cidade, por meio do currículo, historicamente ensinaram a professores e educandos, a expressão máxima cartesiana “penso, logo existo”, sem muito problematizar que esta lógica é eurocêntrica, isto é, introduz claramente a diferença ontológica, racial, étnica e epistemológica entre ser e não-ser, entre europeus (brancos) e povos originários (camponeses, índios, negros, ribeirinhos, etc.), na qual estabelece uma “fronteira abissal”, fazendo referência ao “pensamento abissal” (SANTOS, 2009) que dicotomiza o domínio daqueles que possuem direitos do domínio do não-direito, daqueles que pensam dos que não pensam, ou não pensam adequadamente, e dos que “existem”, porque pensam, daqueles outros que não “existem”, por que não pensam, por estarem desprovidos de “ser”, por isso, são considerados dispensáveis, passíveis de violação e exploração (MALDONADO-TORRES, 2007).

A “colonialidade do ser” no currículo e na formação de professores no interior dessa “diáspora das colonialidades”, justifica para si própria, a exploração e a expropriação do “outro e da natureza” por meio de uma atitude “autoconsciente”, com base no parâmetro geoterritorial e racial, para ampliar os domínios do poder sobre o corpo explorado e escravizado. Dessa forma, como disse Dussel, o corpo adquire um *sentido de mercadoria*, com valor para venda ou troca, disponível para consumo e ausente de religião, portanto, nulo de almas porque são considerados *seres inferiores*, pois a “alma constitui o verdadeiro ser daqueles que pensam, que possuem sentimentos e paixões, justificando o sistema de relações servis e a escravidão” (DUSSEL, 2009, p. 293).

Dessa forma, com base nos estudos desses autores decoloniais, entendemos que o currículo e a formação de professores, no interior dessa racionalidade moderna, recebem o aprimoramento da filosofia cartesiana²⁴, na qual definiu o sistema de relações de dominação dos territórios latino-americanos, asiáticos e africanos, mas sem assinalar a cor da pele, a raça, o corpo e o sexo, o que Dussel chamou de “indeterminação quantitativa da qualidade”. Assim, a negação da identidade e subjetividade do “outro” não-moderno de origem camponesa, indígena e quilombola, representa o início da “subjetividade filosófica moderna” e o início das

²⁴ A visão cartesiana que justifica o colonialismo e a colonialidade, está sustentada no pensamento maniqueísta de Aristóteles que “declara-se como não humano o conteúdo das outras culturas por ser diferente da própria, tal como Aristóteles proclamava os Asiáticos e os europeus como bárbaros, uma vez que eram considerados “humanos” apenas os “habitantes que viviam nas cidades” [helênicas]” (ARISTÓTELES, 1974. Vol. 3: 19-20) apud Dussel (2009).

“abstrações ilusórias” que marcarão o avanço da disputa atlântica, a superioridade cultural e a sub-humanidade dos povos originários que viviam e vivem nos territórios camponeses invadidos (DUSSEL, 2009, p. 294).

No combate decolonial contra a colonialidade do ser, no contexto dos territórios que configuram o currículo e a formação de professores, é importante compreender como essa colonialidade opera diante da *negação da linguagem* (MIGNOLO, 2003), isto é, das formas de expressão e comunicação do ser sobre sua experiência vivida, sobre suas cosmologias, espiritualidades e ancestralidades; assim como as formas de falar, cantar e expressar o corpo e enaltecer a alma envolvidas pela natureza, rios, florestas e animais; entre outras formas de linguagem.

Seguindo a interpretação fanoniana sobre o colonialismo como “realidade maniqueísta”, Maldonado-Torres (2007) caracterizou a “colonialidade do ser” como um “maniqueísmo misantrópico” que opera no assassinato, na violência dos corpos, na atitude metódica que leva a articulação entre o *ego-cogito* e *ego-conquiro*, nos quais fazem com que o poder possa justificar que a proteção e acúmulo das riquezas de uns, sejam obtidos às custas de outros. Com base nessa concepção, entendemos que a “colonialidade do ser” sustenta no currículo e na formação de professores um sistema de dominação que deslegitima a humanidade do outro e se sustenta na “dúvida hiperbólica cartesiana” que retira o sentido ontológico e antropológico, a favor da *humanitas*, ao se basear em perguntas retóricas cínicas como: “você é realmente humano?”, “Por que pensas que tens direitos?”, “Você é um ser racional?” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 129, tradução livre).

Ainda com base em Maldonado-Torres (2007), a “colonialidade do ser” deve ser compreendida na “relação direta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida e não apenas na mente dos sujeitos em processo de dominação”, pois são nas contradições da realidade que ocorrem os processos de dominação e extermínio do outro, o que segundo o autor, busca garantir a superioridade da identidade branca sobre outras identidades, em todos os âmbitos da vida humana e da natureza. Para esse autor: “a colonialidade é uma ordem de coisas que coloca as pessoas de cor sob a observação assassina e violadora de um ego vigilante” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 32, tradução livre).

A colonialidade do ser, como extensão da colonialidade do poder, também pode ser entendida como a “radicalização e naturalização da não-ética da guerra”, sendo justificativa para o genocídio, a escravidão do inimigo e, particularmente, para a violação da sexualidade

feminina e masculina, pois, mesmo quando o objeto privilegiado da violação do corpo é a mulher, os “homens de cor” também são feminizados e se convertem pelo *ego conquiro* em “*sujetos fundamentalmente penetrables*” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 32), evidenciando que a colonialidade do ser também opera através de um manejo peculiar do gênero e do sexo, por meio da violação e exploração do corpo do homem e da mulher, naturalizado por esta colonialidade como sendo parte da inferioridade intrínseca referente aos sujeitos originários dos territórios conquistados.

Dessa forma, entendemos que quando o currículo e a formação de professores estão subjugados à colonialidade do poder e do ser, expõem uma das formas mais misantrópicas de dominação, extermínio e controle do outro ser, chamado por Fanon de “diferença subontológica” (1958), isto é, a violação do sentido da alteridade humana, que ao realizar a negação ontológica por meio da escravidão, do controle do corpo, da alma e do conhecimento, este último, ao privilegiar a razão do pensamento moderno racializado, toma para si, a desqualificação de outros modos de vida e de conhecimentos, se convertendo na “dúvida hiperbólica cartesiana” (DUSSEL, 2009), como um instrumento privilegiado para garantir a superioridade cultural.

2.4. O combate à Colonialidade do Saber

A luta decolonial na educação do campo, especificamente diante do currículo na formação de professores organizado por área de conhecimento, deve enfrentar e superar a “colonialidade do saber”. O conceito de “colonialidade do saber” nasce das implicações da colonialidade do poder e do ser, em diferentes âmbitos da sociedade, especificamente, nas instâncias de produção e socialização do conhecimento, onde a escola pública do campo e da cidade, a universidade e outros centros de formação são e estão no centro do poder de controle, produção, apropriação e expropriação dos conhecimentos, na qual a razão moderna eurocêntrica e a razão capitalista empresarial-financeira, estão presentes nos currículos que realizam a formação de professores e estudantes no país, ambas mantêm-se como conhecimento universal na reprodução de regimes de pensamento coloniais.

A “colonialidade do saber” provoca o que Maldonado-Torres (2007) chama de “desqualificação epistêmica” da diversidade de saberes, linguagens, imaginários, representações, culturas, simbologias e cosmologias das populações do campo, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, entre outros, que foram criadas nas relações com a

natureza e com os processos de reprodução cultural intrínsecos à lógica da vida nos territórios camponeses.

Dessa forma, entendemos que o currículo moderno está subjugado ao prisma da colonialidade do saber, na qual gera uma desqualificação das epistemologias dos povos do campo como sendo um momento de negação, subalternização e controle das formas de pensamentos e sabedorias camponesas, para manter a universalização do poder e do saber, através do domínio social, político, cultural e pedagógico e para edificar novo modelo de sociedade, apoiado na “naturalização das relações sociais como expressão da eficácia do pensamento moderno (...), que cria características espontâneas e naturais ao desenvolvimento histórico da sociedade” (LANDER, 2005, p. 8).

Com base na concepção de Santos e Menezes (2009, p. 10) situamos a colonialidade do saber como uma das formas que a epistemologia da ciência moderna eurocêntrica criou para estabelecer, o que foi considerado como *conhecimento verdadeiro*, no qual descredibilizou e suprimiu as práticas sociais de conhecimentos e marginalizou experiências e diversidades que foram submetidas à nova-velha epistemologia dominante. Para esses autores, a epistemologia que conferiu a ciência moderna a exclusividade do conhecimento válido, provoca “a perda de uma autoreferência genuína como uma perda gnosiológica, mas foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores” (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 10).

Nesse sentido, entendemos com base em Edgard Lander (2005) que a negação do saber das populações do campo, de modo geral, é reflexo de um projeto de afirmação do pensamento dominante, eurocêntrico/moderno e capitalista/neoliberal, com o propósito de *ampliar o poder de controle e dominação sobre as instâncias de produção e socialização de pensamentos na sociedade*, criando uma “colonialidade do saber”, na qual gera condições para estabelecer uma visão universal da história associada ao desenvolvimento econômico, à naturalização das relações sociais e da natureza e à superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz em detrimentos de outros conhecimentos (LANDER, 2005, p. 13).

Outrossim, as firmar uma luta decolonial na educação do campo contra a colonialidade do saber, passamos a enfrentar o “pensamento abissal”, chamado por Boaventura de Sousa Santos (2009) para entender a formulação cartesiana epistemológica que concede a ciência moderna a superioridade epistemológica sobre outros povos e seus conhecimentos, na qual estabelece uma *classificação racial do saber* sobre formas científicas e não-científicas de

verdade, com base nos parâmetros da modernidade eurocêntrica do conhecimento, entre eles o cartesianismo e o positivismo metodológico.

Assim, o modelo epistemológico do pensamento abissal, gerou um “epistemicídio” (SANTOS, 2009) das formas de conhecimento das populações do campo, por meio da negação, subordinação, inferiorização e extermínio dos saberes camponeses e suas práticas sociais com a natureza. Essa prerrogativa, tornou-se um dos pilares da ciência moderna que buscou definir a configuração histórica das disciplinas científicas, como sendo um projeto pedagógico colonial de universalização da racionalidade científica moderna como saber único e verdadeiro sobre a educação básica nas escolas do campo e as universidades.

De modo específico, podemos descrever a colonialidade do saber com base no “maniqueísmo misantrópico”²⁵, discutido por Maldonado-Torres (2007) como aquela que sustenta a dicotomia e a negação do ser e dos conhecimentos em: *eu sou, outros não são; eu penso, outros não pensam*. Dessa forma, o privilégio de quem está no lado da linha fronteira de quem cria e sustenta o conhecimento dominante, provoca a negação das faculdades cognitivas dos povos camponeses que se encontram do outro lado da “fronteira abissal” do pensamento, que sustenta a base da negação ontológica e epistemológica, podendo ser resumida na seguinte expressão: *outros não pensam, logo não são*.

Diante do “epistemicídio” e do “pensamento abissal” (SANTOS, 2009), inerentes à “colonialidade do saber”, investigar um currículo da formação de professores voltado as populações camponesas e a diversidade de saberes criados com/entre a natureza, é um desafio que merece ser problematizado incessantemente diante dos mecanismos de dominação, controle e negação desses sujeitos e movimentos sociais e suas epistemologias, pois essa colonialidade tem a força de determinar e classificar como não dotados de saberes diante da sua posição geoterritorial e racial, seja na cidade ou no campo, invisibilizando outros modos de pensar, fazer e relacionar-se com a natureza.

Ressalta-se, dessa forma, que a decolonialidade do saber no currículo reverbera a luta para superar o padrão de poder da modernidade eurocêntrica e do capitalismo norte-americano, que reproduzem um modelo de ciência baseado numa postura epistemológica etnocêntrica e

²⁵ A Misanthropia ou Antropofobia, ao contrário da filantropia, designa a aversão ou o ódio ao ser humano ou à humanidade, seja em nível social, cultural, religioso, econômico, etc. Em outras palavras, a misantropia envolve uma antipatia geral para com a humanidade. Do grego, o termo “*Misanthropía*” é a união das palavras “*mis*” (ódio) e “*anthropía*” (homem). Por extensão, a misantropia que é dirigida à mulher denomina-se **Misoginia** e, por sua vez, a aversão ao sexo masculino chama-se **Misandria**. (DIANA, Daniela, 2019, <https://www.todamateria.com.br/misanthropia/>).

urbanocêntrica, onde a produção do conhecimento nas ciências modernas, tem mostrado não só a ausência, mas a intolerância cultural sobre outros povos, grupos étnicos e suas culturas e naturezas, tendo como referência o mundo “modernizado” da cidade, o desenvolvimento urbano-econômico, a conquista da natureza e a, conseqüente, superioridade cultural entre povos na geopolítica de territórios diferentes.

A decolonialidade do saber no currículo e na formação de professores, dessa forma, compreende que esse tipo de ciência e conhecimento científico modernos têm invisibilizado e negado às populações camponesas, a inclusão à educação básica do campo e ao ensino superior, assim como a manutenção da sua forma de existência histórica, o reconhecimento como seres humanos, sujeitos de direitos e produtores de diversos conhecimentos *socionaturais ou memórias bioculturais* (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009), vinculados às dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana e às lutas sociopolíticas, ambientais, produtivas e territoriais, sendo, portanto, produtores de diversas epistêmes e ontologias.

2.5. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial

Na luta decolonial para enfrentar as colonialidades do poder, ser e saber no currículo e na formação docente, vamos partir na defesa da Interculturalidade Crítica e da Pedagogia Decolonial como elementos epistemológicos, políticos e pedagógicos para explicitar a importância (sentido e significado) dessas categorias, nesta pesquisa, e para o movimento de luta e resistência na Licenciatura em Educação do Campo.

Inicialmente, entendemos que a luta dos movimentos sociais por outra educação dos povos do campo, de onde emergem o movimento de Educação do Campo e a Licenciatura em Educação do Campo, são lutas forjadas por diferentes grupos e movimentos sociais camponeses, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, a Via Campesina, a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura-CONTAG, a Comissão Pastoral da Terra-CPT; as universidades e institutos; representantes dos movimentos sociais quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores e extrativistas, entre outros, o que representa uma luta construída na *interculturalidade* das experiências políticas, sociais e pedagógicas na Educação do Campo.

Mas não trata-se de qualquer interculturalidade, pois segundo Catherine Walsh (2010), as lutas interculturais são classificadas de acordo com suas opções éticas, políticas e epistemológicas, vinculadas a lutas e resistências contra a modernidade eurocêntrica e

preocupadas em enfrentar e mudar os padrões de poder na sociedade (colonialidades do ser, saber, natureza, gênero, pedagógica), que seguem reproduzindo “o racismo, a discriminação, a racialização e desumanização de alguns e a sub-humanização de outros, a subalternização de seres, saberes e formas de viver” (WALSH, 2009, p. 15, tradução livre).

Walsh afirma que o uso do termo interculturalidade inicia com força na América Latina no final dos anos 1980, como parte de uma nova conjuntura política e jurídica centrada na diversidade étnico-cultural. Essa conjuntura, a qual se refere a autora, trata-se do reconhecimento jurídico, por parte do Estado, dos direitos das populações indígenas e, em menor proporção, das populações afrodescendentes, como conquista dos movimentos sociais, mas, por outro lado, como diretiva política dos organismos multilaterais internacionais, de corte multiculturalista neoliberal, como o Banco Mundial. Esse modelo de interculturalidade é caracterizado por Walsh (2009) de *interculturalidade funcional*.

Com base nessa concepção, essa forma de interculturalidade está muito presente nas estruturas de organização jurídica dos estados sulamericanos, se enraizando nas estruturas políticas de poder, por vezes, por meio de políticas de inclusão étnica, ou como é chamada no Brasil de políticas afirmativas, que passam a reconhecer a diversidade cultural e a incluí-la na estrutura de poder, mas sem contestar as estruturas de poder e as relações que naturalizam as assimetrias e desigualdades sociais. Para a autora, é exatamente dessa conjuntura política conflitiva, que envolve lutas históricas e interesses políticos e econômicos divergentes, que “*emergen tensiones y paradojas en las comprensiones, usos y proyectos de la interculturalidad*”. (WALSH, 2009, p. 17).

Nesse sentido, a construção de outra práxis de interculturalidade, aquela defendida pelos projetos coletivos de luta política, pedagógica e epistemológica, inspirada e envolvida na materialidade das lutas dos movimentos sociais camponeses, indígenas, quilombolas, etc., em suas diversidades étnicas-culturais, refletirá uma perspectiva de luta decolonial, quando buscar fazer a “transformação das estruturas de pensar, atuar, sonhar, ser, estar, amar e viver que se encontram presas ao racionalismo moderno da colonialidade do poder e do saber” (WALSH, 2020). A autora chama essa perspectiva de “interculturalidade crítica”.

Com base nessa concepção, ao buscar refletir no coletivo que constitui o movimento de Educação do Campo numa perspectiva da interculturalidade crítica, significa reconhecer que não representa uma *justa-composição* de diferentes coletivos num mesmo movimento de luta. Se assim o fosse, ganharia status de uma *interculturalidade funcional*, o que representa para Wash (2009) uma ferramenta que tem como foco a *naturalização da diversidade cultural*, como

forma de assimilacionismo cultural, que trata a questão da inclusão social dentro da dinâmica dos Estados nacionais e das políticas públicas, e assim, desconsideraria os padrões de poder institucionais e estruturais responsáveis pela desigualdade, pela exploração e pela dominação.

Ao invés disso, a diversidade de coletivos que constitui o movimento de Educação do Campo, representa uma *interculturalidade crítica*, pois é uma construção social pela educação dos povos camponeses que sofreram e enfrentam uma subjugação e subalternização históricas, e resistem às práticas de desumanização e subordinação dos corpos, dos saberes, das cosmologias e das cosmopráticas. Walsh chama essa perspectiva de *interculturalidade crítica*, porque parte do problema de enfrentar o “poder e seu padrão de racialização e a diferença que foi construída a partir dele” (WALSH, 2009, p. 12) e, não simplesmente, o reconhecimento da justa-composição dos coletivos em um movimento, que busca direitos constitucionais sem questionar o poder político reacionário. Nas suas palavras, a autora defende que:

La interculturalidad entendida así críticamente va más allá de la diversidad, el reconocimiento y la inclusión. Revela y pone en juego la diferencia colonial y la colonialidad continua del poder. Con colonialidad me refiero al patrón o matriz de poder que se instala en el siglo XV y XVI, clasificando jerárquicamente las identidades sociales a partir de la idea de “raza”, posicionando en la cima y como superior a los blancos europeos y los “blanqueados” de América del Sur, y los pueblos indígenas y afros en los peldaños inferiores (como identidades negativas, homogéneas e inferiores). (WALSH, 2009 ,p. 07)

A inclusão dos povos camponeses no território moderno da universidade, por exemplo, tem que passar pelo prisma da interculturalidade crítica, pois estão adentrando em um território marcado pelo pensamento moderno que historicamente tem negado e excluído os povos camponeses das suas estruturas de pensamento. Arroyo (2006) nos ajuda a refletir quanto a inclusão da interculturalidade dos povos camponeses na universidade, quando diz que o que mais incomoda a universidade não é a entrada de mais um negro, um indígena ou jovem do campo nos vestibulares, o que incomoda é que, enquanto coletivo, os movimentos sociais camponeses afirmam seu direito de estar na universidade, não um a um, mas como política afirmativa. Nesse contexto, o que incomoda a universidade moderna, segundo o autor, é o fato de que os povos do campo não são mais apenas *locus* dos objetos das pesquisas, mas exigiram efetivamente participar do espaço acadêmico como *coletivos de direitos*.

Noutras palavras, a Educação do Campo, ao assimilar o prisma da interculturalidade crítica, significa superar a naturalização da diversidade cultural que provoca a quantificação de grupos sociais étnicos e que seguem a perspectiva de inclusão na estrutura social, política e econômica estabelecida, sem questioná-la ou transformá-la, chamada por Walsh (2010) de

interculturalidade funcional. Pelo contrário, a interculturalidade crítica representa uma nova postura política, ética e epistemológica diante das questões da colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza, que operam na apropriação e expropriação das populações camponesas e seus territórios naturais.

Assim, torna-se importante situar as lutas e as práticas da Educação do Campo, especificamente da Licenciatura em Educação do Campo, num projeto de Interculturalidade Crítica, justamente pelo fato de atuar com um conjunto de sujeitos sociais oriundos dos povos ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, indígenas, entre outros, advindo da participação nos movimentos sociais em seus territórios, pois representa um projeto político, pedagógico e epistemológico constituído por uma gama de subjetividades culturais amazônicas, em seus ecossistemas de atuação, que demarcam a diversidade humana e da natureza amazônicas.

Com isso, reitera-se que o prisma da interculturalidade crítica, ao estar sensível a negação e subalternização ontológica e epistêmica dos povos do campo, enseja a construção do que Walsh (2009) chamou de “Pedagogias Decoloniais”. O conceito de pedagogias decoloniais para Walsh (2009), Palermo (2014), Mota Neto (2015), entre outros, reinscreve a própria pedagogia, a formação de professores, o currículo, a didática, em lutas pedagógicas subversivas que se esforcem por “enfrentar o mito racista que inaugura a modernidade e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 20)

Walter Mignolo, no prefácio do livro *Pedagogia Decolonial*, de Zulma Palermo (2014), refere-se a Pedagogia Decolonial, como uma *ação refutável* dos modelos oficiais de pedagogia, que estão a serviço do poder político e econômico que os sustentam, como o neoliberalismo e a ideia de eficiência na tarefa de formar cidadão a serviço do estado-nação (MIGNOLO, 2014, p. 9). Esta concepção de *decolonialidade pedagógica*, busca as diferentes modalidades de poder presentes na existência social dos povos subalternos, e “deve transformar-se numa pedagogia que busca a descoberta e expulsão do opressor dentro de si” (PALERMO, 2014, p. 41, tradução nossa).

Neste sentido, a Pedagogia Decolonial adquire o status de ser uma “Pedagogia da Libertação”, como destaca Mota Neto (2015), na qual deva ser construída pelos oprimidos, como proceso de conscientização crítica e política contra as práticas de opressão sobre oprimidos, para a descoberta e expulsão do opressor nas estruturas pedagógicas que mantiveram as colonialidades intactas nos currículos escolares, nas mentes e nos corpos daqueles que vivem

processos de subjugação, expropriação e subalternização do ser e do saber. Palermo (2014), refere-se a esta proposta de Pedagogia Decolonial, como sendo o caráter pedagógico das lutas sociopolíticas, produzidas em contextos, processos, reflexões e ações de *resistir, in-surgir e re-existir*:

Pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial; pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con. (PALERMO, 2014, p. 14).

Na concepção de Palermo (2014), a construção da Pedagogia Decolonial articula-se com a interculturalidade crítica, no sentido de que deva passar pela busca de estabelecer uma “interlocação comunitária”, isto é, quando a luta pedagógica e a produção do conhecimento podem alcançar proporções coletivas em diálogo com outros coletivos de movimentos sociais, do campo e da cidade, com outras epistemologias críticas ao padrão de poder opressor, outras identidades raciais (QUIJANO, 2009), da qual resulta a “re-existência da trama tecida na memória social e na produção intelectual em cada lugar de produção” (PALERMO, 2014, p. 16, tradução livre).

Quando se busca entender o currículo no caminho da luta decolonial para enfrentar as *colonialidades do poder, do ser, do saber e da natureza*, com base na busca pujante por um projeto de *interculturalidade crítica* (WALSH, 2009), e por *Pedagogias Decoloniais Amazônicas* (MOTA NETO, 2015), esses elementos de práxis com/nas lutas, se mostram radicalmente acessíveis para a tomada de posição, quanto ao aspecto dos referenciais teórico-metodológicos, para analisar os territórios do currículo por área de conhecimento na formação de professores, dentro da Licenciatura em Educação do Campo, situada no território do Baixo Tocantins, na Amazônia Paraense.

2.6. Lócus territorial da pesquisa

O *território* é entendido nesta pesquisa como uma configuração histórica, geopolítica e epistemológica que estrutura a formação de territorialidades como identidades, saberes, culturas, modos de vida e trabalho com e entre a natureza (terras, águas e florestas) que a ele são inerentes. O território situado numa escala da decolonialidade, tal como tem sido discutida por Porto-Gonçalves (2017), carrega as singularidades e particularidades das realidades sócioespaciais, nas quais conflitos, disputas, tramas, processos e conhecimentos confrontam ou

conformam (formam ou deformam) o poder, em escala local, regional e internacional, sobre os sujeitos, as instituições, o estado e as políticas públicas.

Fernandes (2008) entende que o território se for compreendido apenas como espaço de governança, é utilizado como forma de ocultar os diversos territórios e garantir a manutenção da subalternidade entre relações e territórios dominantes e dominados. Ao contrário dessa visão colonial hierárquica, o autor entende que o “território compreendido pela diferencialidade pode ser utilizado para a compreensão das diversidades e das conflitualidades das disputas territoriais” (2008, p. 200). Assim, no ponto de vista da geopolítica do poder, o território é um espaço de dominação do capital sobre a natureza e seus povos, um espaço de disputa pelo controle da natureza, de apropriação e expropriação da vida e das culturas, mas também de anulação dos direitos territoriais e negação das formas ancestrais de convivência com a natureza. Podemos dizer que significa um território de *encruzilhadas geopolíticas e epistemológicas* do pensamento dominante sobre as naturezas e identidades socioculturais amazônicas (PORTO-GONÇALVES, 2017).

Também apoiamos nossa compreensão de território nas análises de Haesbert (2014; 2021). O autor entende que a conceituação de território em nosso contexto amazônico, deve ir muito além da clássica associação à escala e/ou à lógica estatal, pois para ele o território se expande, transitando por diversas escalas, do local ao global, numa *relação multiterritorial*, como sendo um eixo na questão da defesa da própria vida e da existência.

Por *territorialidades* compreendemos com base em Porto-Gonçalves (2017) que representam os processos, práticas e epistemologias de *resistência* e *r-existência* das diferentes temporalidades, imaginários e racionalidades distintas dos povos camponeses, com diferentes alcance, lógica e sentido, sendo, assim, um espaço de produção de conhecimentos insurgentes outros, onde se afirmam as cosmologias e cosmopráticas relacionadas aos rios, terras, florestas e a fauna local.

Nessa direção, as considerações de Pereira (2014) sobre territorialidades ribeirinhas do Baixo Tocantins, *lócus* desta pesquisa, mostram que são constituídas por um encadeamento/entrelaçamento de diversas formas de poder. Para ele, as territorialidades amazônicas ribeirinhas estão subjugadas aos territórios estatais, territórios eclesiásticos, territórios de entidades sociais diversas que se sobrepõem e se articulam às territorialidades amazônicas subalternizadas em um jogo de poder que envolve estratégias materiais e simbólicas, lógicas territoriais zonais e reticulares, de várias escalas, sentidos e ritmos, imaginários, forças e identidades territoriais diversas. Nesse sentido, defende o autor, “é nesse

entrecruzamento que as territorialidades ribeirinhas se colocam, se situam, se mantêm com uma nova flexibilidade e abertura territorial e como territorialidades da resistência/r-existência subalterna decolonial na Amazônia” (PEREIRA, 2014, p. 402).

Feitas essas considerações iniciais a respeito do conceito de território e territorialidades, ainda que de forma seletiva nas ideias dos autores acima, assumimos esta concepção de território e territorialidades para orientar nossas análises nesta tese. Nesse sentido, situamos o *currículo como um território*, isto é, uma construção histórica definida pela geopolítica do poder para o domínio dos conhecimentos e sujeitos situados nos territórios entre diversas territorialidades camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, etc. Na geopolítica do poder, *o currículo como território* é um produto das relações sociais de poder que carrega as colonialidades do poder, ser, saber e da natureza por meio de uma lógica sacrificial da humanidade e da natureza. O currículo também se torna um território repleto de encruzilhadas, pois é resultado da produção, apropriação, expropriação e negação de conhecimentos, identidades e territorialidades em diferentes momentos de dominação e subjugação do *ser humano* e da *natureza* ao longo da história.

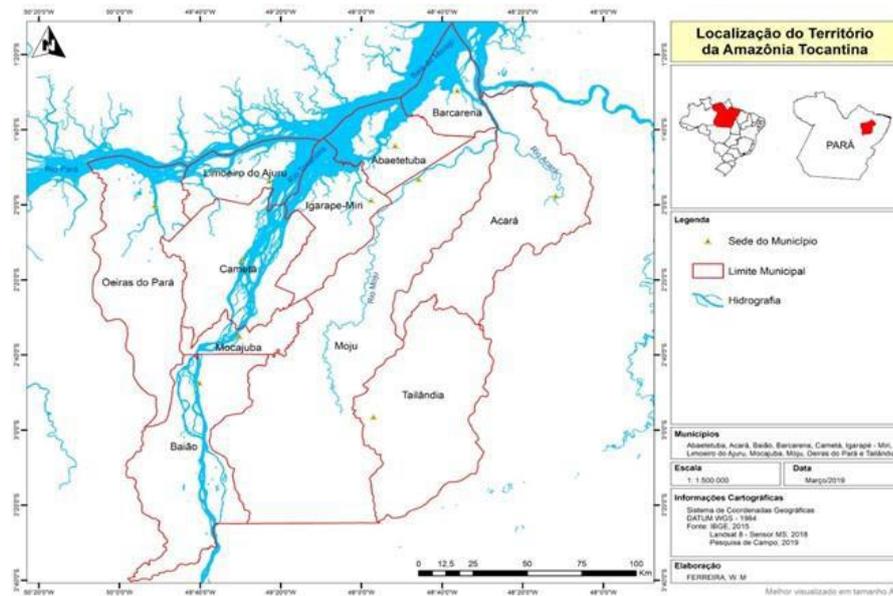
Pelo prisma da decolonialidade, *o currículo como território decolonial enfrenta, resiste e r-existe* ao pensamento moderno norte-eurocêntrico, pois parte da lógica de que existem territorialidades outras advindas dos territórios camponeses, construídas nos movimentos sociais e pelos diversos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, camponeses que questionam, insubordinam-se e enfrentam o pensamento único, verdadeiro e abissal da lógica da colonialidades, em processos que devem ser destruídos e superados, diante das territorialidades construídas nas relações com as naturezas (rios, terras e floretas).

Nesse sentido, os territórios do currículo por área de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, apresentam diferentes e diversas territorialidades. Vamos nos referir a elas como sendo os momentos em que o currículo e a Amazônia enfrentam diante das encruzilhadas do capital e das colonialidades, assim como situamos as diferentes trajetórias formativas docentes, o próprio currículo organizado por área de conhecimento e as suas práticas docentes, a alternância pedagógica, a relação com os movimentos sociais e outros territórios de saberes do currículo na licenciatura.

Nesse sentido, para situar melhor sobre qual território e de quais territorialidades estamos abordando, passamos a seguir o *locus* de enunciação do curso de Educação do Campo. A Licenciatura em Educação do Campo está vinculada ao Campus Universitário do Tocantins, da Universidade Federal do Pará-UFPA. Seu pertencimento na geografia da

Amazônia paraense, fica no território do Baixo Tocantins, no qual compõe um conjunto de municípios (Cametá, Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru), tal como podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 01: Localização do Território da Amazônia Tocantina-Pa



Fonte: Pró-OTIMA-UFPA, Cametá, 2017 apud Silva (2017).

A geopolítica da configuração territorial do Baixo Tocantins é bastante complexa, pois trata-se de um território da Amazônia paraense que compreende atualmente os territórios constituídos em torno do eixo de circulação do rio Tocantins, abaixo da Usina Hidrelétrica instalada em Tucuruí. No outro extremo, está o complexo minero-metalúrgico da ALBRAS/ALUNORTE, no município de Barcarena, na área estuarina do rio Tocantins. Segundo Pereira (2014) esses dois extremos definem uma das configurações geopolíticas desse território, pois “são estruturas materiais de produção e circulação, resultados de processos sociais, econômicos e políticos de escala regional, nacional e mundial importantes na configuração territorial da Amazônia Tocantina paraense” (PEREIRA, 2014, p. 23).

É importante ressaltar que os *rios* trazem a marca da identidade territorial desse espaço para a Amazônia, pois a sua geografia é formada por ilhas, praias, lagoas, várzeas, terra-firme, campos de natureza e florestas, diferentemente apropriados e articulados a dinâmicas e estruturas territoriais locais, regionais, bem como a redes, relações, processos e dinâmicas sócio-espaciais de abrangência nacional e internacional. As estradas, por sua vez, se tornam importantes vias de acesso que articulam e atravessam a terra-firme, campos de natureza e rios

ligando cidades e vilas ribeirinhas, colônias agrícolas e vilas da terra-firme, terras indígenas e quilombolas, reservas e portos, fazendas e indústrias (Op. Cit. 2014).

As comunidades e vilas ribeirinhas têm transformado a territorialidade das formas de relação com a natureza e com os próprios rios, em um modelo de “urbanização ribeirinha”, como chamou Cardoso e Lima (2006) se referindo ao crescimento demográfico nas cidades e vilas estruturadas às beiras dos rios. Pereira (2014) entende de outra forma, enxerga as territorialidades ribeirinhas como espaços de configuração da identidade, cultura, produção, pertencimento e simbolismo social-local. A heterogeneidade étnica das comunidades ribeirinhas, amplia-se na Região de Integração Tocantins, quando a olhamos pelo prisma de uma configuração intercultural advinda da presença dos reservas e povos indígenas²⁶ (cerca de 200 km²), áreas de Quilombo (634 km²), Unidade de Conservação de Uso sustentável (1.480 km²) e 2.318 km² de áreas protegidas, do total de 35.968 km² da região (PARÁ, 2009: 314; PEREIRA, 2014, p. 23).

A organização dos movimentos sociais camponeses, movimentos comunitários, agroecológicos, feministas, quilombolas, extrativistas, pescadores, ambientais e da economia solidária, demarca a identidade territorial na organização social e política dos sujeitos camponeses para reafirmar a interculturalidade dos povos camponeses no Baixo Tocantins. Vamos destacar a síntese feita por Silva (2017, p. 153) a respeito da diversidade de alguns dos principais movimentos sociais nesse território:

Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), Cooperativa Agrícola Resistência de Cametá (CART), Cooperativa Agroindustrial e Extrativista das Mulheres do Município de Cametá (COOPMUC), Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Município de Cametá (APAMUC), Associação das Mulheres do Ajo (AMA), Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC); Colônia de Pescadores Z16. CART (Cametá): trabalha com sementes de oleaginosas e PNAE; Associação das Mulheres do AJÓ (Comunidade de Ajó): hortaliças, bombons caseiros, artesanato etc.; Cooperativa dos Empreendedores do Município de Cametá: Tem ligação com a colônia, possui uma fábrica de gelo, uma fábrica de palmito e tanques de criação de peixe e alevinagem; Associação Amigos da Terra (Pacajá): trabalha com hortaliças, beneficiamento de frutas, biscoitos, bolos, etc. Associação Mandubé (Rio Cupijó): Preservação ambiental, acessa o PAA, projeto de produção de açaí; ADASURC (Rio Cupijó): organização comunitária de produção de produtos extrativistas; Associação Acordar (Jaracuera): preservação ambiental e acordo de pesca; APATEP (Pacuí): acessa o PAA, PNAE, produção de açaí, camarão. (Empreendimento parado no momento). APREMAMUBI (Mupí): preservação

²⁶ Segundo o Instituto Sócioambiental (ISA, 2020), nas Terras Indígenas-TIs Trocará e Pacajá estão os Asurini do Tocantins, que também são conhecidos como Asurini do Trocará ou Akuáwa-Asurini. De acordo com a SESAI (2012), nestas duas TIS estão aproximadamente 516 indivíduos. Destas, encontram-se homologadas e registradas a TI Koatinemo e a TI Trocará, enquanto a TI Pacajá está em processo de identificação. “Até o final da década de 1960 os Gaviões viviam na região, mas no início da construção da UHT foram transportados pela FUNAI, sob protesto para uma área em Marabá. Restaram apenas no baixo Tocantins os Akuáwa-Asurini e os Parakanã” e, também, os Anambé no município de Moju (FAVACHO, 1984: 27 apud PEREIRA, 2014, p. 59).

ambiental e produção agroextrativista. ARQUIPA (Porto Alegre): associação dos remanescentes do quilombo; Terra da Liberdade: quilombo; COOPFRANG (Carapajó): associação dos criadores de frango e comunidade de jacaré Xingu. (SILVA, 2017, p. 153)

Podemos dizer que a diversidade étnica-cultural e natural, nos lança subsídios e referências para compreender que a Amazônia Tocantina é um *território intercultural*, pelo fato de que essas marcas da diversidade étnica e geoterritorial estão intrínsecas à vida dos povos e movimentos sociais do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas desse território da Amazônia paraense, nos quais desenham numerosas “linhas de resistência e re-existência sócio-espacial” (PORTO-GONÇALVES, 2012), como grupos sociais subalternizados historicamente que defendem suas histórias, seus territórios, seus conhecimentos e saberes culturais, seus modos de vida e trabalho com a natureza, por meio de diferentes modos e formas de atuação.

O cenário da formação de professores no Baixo Tocantins, revela um quadro dramático da situação educacional desse território. Nos territórios camponeses, de um total de 2.632 professores atuando na educação básica, 1.486 (56,45%) não possuem graduação, o que significa dizer que estão atuando com a mínima formação básica do ensino médio. Esse número quase que se aproxima da quantidade de professores já estão formados (1.307) no espaço urbanos das cidades, aprofundando ainda mais o quadro das desigualdades em termos de formação de professores. Dos sete municípios do território, Cametá é o que mais possui professores sem formação inicial (679), seguido de Igarapé Miri (244) e Baião (212). (INEP/GEPERUAZ, 2017).

Outrossim, desde os tempos e processos de colonização e colonialidade da coroa portuguesa no Baixo Tocantins, a *política territorial* provocou diferentes ciclos econômicos que compõem a vida camponesa nesse território. Angelo-Menezes (2000) e Pereira (2014), mostram que a formação econômica desse território, se dá por meio de um processo de desestruturação e subjugação do trabalho e da apropriação/expropriação dos recursos da natureza, do cacau à borracha, da cana de açúcar à pimenta-do-reino, da escravidão indígena ao aumento da população escrava africana, cultivados em regimes de *plantation*, no qual fez o produto florestal e pesqueiro manejado, cultivado e extraído, através de trabalho escravo, ser a parte oculta e perversa da apropriação/expropriação do modelo racista de desenvolvimento econômico na região.

Até mesmo o comércio feito pelos rios, foi sendo apropriado e expropriado pelos grupos estrangeiros que chegavam cada vez mais ao interior da Amazônia. Estamos nos referindo ao modelo de relação comercial que ficou conhecido por “regatão”. O *regatão* era representado pelo “comerciante ambulante” turco, português e sírio-libaneses que realizavam o comércio feito entre povos ribeirinhos, negros e indígenas, ao singrar os rios da Amazônia do final do século XIX, comprando, a um preço ínfimo dos caboclos, “pélas” de borracha, pirarucu, mantas de peixe-boi, redes, esteiras, paneiros de farinha, frutas, peixe salgado, manteiga de tartaruga, mandioca, cachos de banana, cachos de pupunha, castanha-do-pará, sorva, balata, peles de todos os tipos, e lhes vendendo com valores superfaturados armarinhos, cachaça, ferragens, terçado, machado, foice, anzóis, miudezas, perfumarias, querosene, remédios e “ilusões”, estabeleciam uma mobilidade de troca de produtos, de forma desigual que representou a apropriação/expropriação da natureza na Amazônia (HENRIQUE; MORAES, 2014; ANTONÁCCIO, apud LACERDA, 2012)²⁷.

O território da produção camponesa no Baixo Tocantins, entretanto, é um território de resistência e r-existência, onde os processos de constituição histórica da formação territorial, não conseguiram apagar a força cultural da produção social na relação com a natureza. Por isso, à título de exemplo da resistente e r-existente diversidade socioprodutiva estabelecida com a natureza e não contra a natureza, pedimos emprestado duas imagens da Tese de Doutorado de Edir Dias Pereira (2014). Uma imagem mostra o cacau sendo secado ao sol no “trapiche” de uma residência ribeirinha. A outra imagem mostra a “Pesca do Mapará” (*Hypophytamus marginatus*), através do chamado “borqueio” ou “bloqueio” (MÉRONA et al., 2010), no qual representa o trabalho coletivo na pesca como sinônimo da territorialidade ribeirinha no Baixo Tocantins:

²⁷ Outros trabalhos também tratam da relação entre o regatão e os povos árabes (sírio-libaneses) na Amazônia como “O Regatão” de Mário Ypiranga Monteiro (1938) e “O Regatão – mascate fluvial da Amazônia” de João Alípio Goulart (1968).



IMAGEM 01: Cacau secando em tupé no baixo Tocantins em Mocajuba (Foto: Edir Dias, jul. 2012).



IMAGEM 02: A Pesca do Mapará em Pindobal-Miri, Cametá - uma pesca coletiva, através de “turmas de pesca” (Foto: Edir A D Pereira, 2014).

A territorialidade produtiva entra em contraste com os aspectos sócioeducacionais no Baixo Tocantins, na qual algumas sínteses já foram produzidas evidenciando as desigualdades que têm sofridas as populações do campo e da cidade neste território, quanto à negação da garantia dos direitos educacionais. Silva (2017) mostrou com base no IBGE (2017), indicadores ligados ao índice de analfabetismo, taxa de frequência líquida no ensino médio e ensino superior, os quais destacamos abaixo:

- O índice de analfabetismo ainda atinge um percentual de 18,7% como é o caso do município de Igarapé-Miri, seguido de Oeiras do Pará (16,7%), Limoeiro do Ajuru (14,3%), estes aparecem muito abaixo da média nacional que é de 9,61%, variando por uma diferença de 7% a 2,6% da média do Pará que é de 11,74%. Baião (13,18%), Cametá (10,4%) e Mocajuba (10,1%), estão muito mais próximo da média nacional, mas ainda distante de superar estes índices de analfabetismo.
- Em relação ao acesso ao ensino médio destacamos que em Igarapé-Miri somente 6,96% da população frequenta esta etapa de ensino, seguido de Oeiras do Pará (15,12%), Limoeiro do Ajuru (17,07%), Mocajuba (26,03%), Baião (27,10%) e Cametá (28,10%), ou seja, assim como a média nacional e no estado do Pará, ambos não atingem 50% no atendimento desta etapa de ensino.
- No caso da taxa de frequência ao ensino superior temos Baião como o menor percentual de acesso, com 2,92%, seguido de Igarapé-Miri (3,13%), Oeiras do Pará (3,34%), Limoeiro do Ajuru (4,06%), Cametá (4,07%) e Mocajuba (4,92%). Ao compararmos com os dados do Brasil que é de 13,95% e do Pará de 6,84%, percebemos que a taxa de frequência ao ensino superior não atinge 20% no atendimento da população. (SILVA, 2017, p. 151).

As questões sociais, produtivas e educacionais representam alguns traços da configuração territorial na Amazônia Tocantina paraense, traçada aqui para exemplificar algumas das diferentes formas e conhecimentos à respeito do modo de pensar a geografia, a geopolítica, o trabalho, a mobilidade ribeirinha e a transformação da natureza, pois constituem e definem os modos diferentes e diversificados das múltiplas *relações e reações sicionaturais*

que foram e são estabelecidas entre ser humano e natureza naquele território, o que implica reconhecer que a Amazônia Tocantina, é um cenário de múltiplas matrizes de conhecimento que seus povos, etnias e movimentos sociais comportam e ativam historicamente e que nos oferecem referências de uma relação de convivência e não de dominação sobre as condições materiais e simbólicas de manutenção e transformação da vida humana e da natureza.

É nesse território e são nessas territorialidades que o curso de Educação do Campo da UFPA/Baixo Tocantins buscou desde 2013 a sua materialidade histórica, política, institucional e epistemológica como licenciatura oriunda das lutas dos movimentos sociais camponesas para a profissionalização docente em *Ciências da Natureza e Ciências Agrárias* de jovens agricultores, professores e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais ribeirinhos e quilombolas do Baixo Tocantins, com vista a atuação profissional nos anos finais do ensino fundamental e biologia e química no Ensino Médio, e mais, vai para além da docência em sala de aula, busca atuar em de Gestão de Processos Educativos Escolares e não Escolares (PPC, 2017).

2.7. Caminhos metodológicos da pesquisa: a pesquisa participante

Para estudar os territórios do currículo, assumimos a proposta de investigação social da *Pesquisa Participante*. Brandão e Borges (2007), citam que os princípios da pesquisa participante emergem das experiências dos *movimentos sociais populares*, advindos da década de 50 e 60, como sendo uma epistemologia das “diversas unidades de ação social” nos territórios populares do campo e da cidade.

Esses autores, chamam atenção para a necessidade de dialogar e fazer pesquisa participante por fora dos muros da ciência moderna, distantes das dicotomias entre conhecimento científico e popular, entre saberes verdadeiros e falsos, entre sujeitos e objetos de pesquisa (BRANDÃO; BORGES, 2007). Essa visão de metodologia científica típica do modelo de racionalidade eurocêntrica, um tanto maniqueísta quanto positivista, reproduz as estruturais de uma ciência sacrificial, na qual aniquila, nega e olvida “diferenças coloniais” (MIGNOLO, 2007), reforça uma posição de poder sobre o *outro* e os efeitos da colonialidade na experiência vivida, na pesquisa e nas formas de produção do conhecimento.

O que esses autores estão defendendo, em outras palavras, é que a pesquisa participante é construída com base em princípios mais ontológicos de respeito à diferença de saberes diferentes e diversificados, busca-se construir e re-construir os conhecimentos teóricos e

sociais, a partir de uma sequência de *práticas e teorias* refletidas criticamente. Essa concepção de pesquisa participante, deve se materializar em um diálogo não doutrinário, superando os processos dicotômicos que colocam a teoria de um lado e a prática do outro. Nesse sentido, eles afirmam que:

As abordagens de pesquisa de vocação participativa, aspiram participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens populares do conhecimento popular. Em boa parte das experiências, as alternativas participativas se reconhecem vinculadas de algum modo com a educação popular. Através dela, elas se identificam como um serviço ao empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 57).

Os princípios da pesquisa participante como respeito, reconhecimento e afirmação das diferenças culturais, de sexo, de gênero, de geração e de conhecimentos, têm sido relevantes para enfrentar as colonialidades do poder e saber na produção do conhecimento, pois, de um lado, seguem na direção da superação do parâmetro geoterritorial de produção do conhecimento científico, isto é, no enfrentamento a visão de que só quem re-produz conhecimento verdadeiro é a ciência moderna da cidade e da tecnologia, seja na universidade seja nas escolas. Por outro lado, entretanto, a pesquisa participante se constrói pelas diferenças, nas vozes e práticas dos diferentes territórios, nos movimentos sociais populares, suas cosmologias, ancestralidades e espiritualidades, saberes, culturas e formas de relação com a natureza.

Participar, segundo Brandao e Borges (2007) significa a interrelação de alteridades que conformam essa maneira de pesquisar. Nesse sentido, a pesquisa participante nos orienta para uma relação horizontal na troca de saberes e produção de conhecimentos, na afirmação da diversidade de identidades e subjetividades camponesa, ribeirinha e quilombola. Assim, pensar a participação na alteridade, significa reconhecer e afirmar o outro, sua diversidade e a pluralidade de modos de viver e pensar, suas epistemologias e formas de produção do conhecimento sobre a diversidade humana.

Nesse sentido, ao assumirmos a *pesquisa participante* como orientação para a produção do “trabalho científico”, procuramos agir com base na *alteridade* de reconhecimento do *outro-outra*, seus conhecimentos, suas experiências sócioeducacionais, suas atuações curriculares e práxis de formação docente. Com base nesses princípios, realizamos estudos bibliográficos e revisão da literatura no pensamento da decolonialidade, assim como na literatura da educação do campo, currículo, formação de professores, Amazônia e em outros temas como agroecologia

e economia solidária. Também realizamos um estudo documental em legislações da profissionalização docente e no Projeto Pedagógico do Curso-PPC.

Procuramos, por meio dos princípios da decolonialidade, realizar uma análise crítica *outra*, no currículo, nas áreas de conhecimento, na Amazônia, nas práticas de formação docentes e nas experiências sociais e políticas que emergem dessas práticas, buscando olhar como se manifesta e como se estão presentes as colonialidades nesses territórios sócioeducacionais. Nessa caminhada, no que diz respeito ao currículo e a formação docente, foi inevitável topar com as análises críticas marxistas que enfrentam o padrão de poder do capital nas reformas da educação. Nesse diálogo, longe se tornar um empecilho às análises decoloniais no currículo e formação docente, foram componentes que auxiliaram no desvelamento das injustiças que estão instauradas na definição de um currículo nacional de formação de professores.

Outrossim, quando realizamos a pesquisa participante nos territórios do Baixo Tocantins, durante os anos de 2018 e 2019, para acompanhar algumas das ações pedagógicas realizadas por meio das áreas de conhecimento na formação docente, diversos cenários foram contribuindo para o entendimento de como os territórios do currículo estão ou estavam, antes da pandemia, se materializando na formação de professores do campo.

Na pesquisa participante, professores, estudantes e lideranças dos movimentos sociais dizem suas vozes, conhecimentos e realizam suas práticas e vivências docentes e discentes que ocorrem no âmbito da profissionalização docente por área de conhecimento. Organizamos esses momentos carregados de saberes em alguns *temas-eixos* que estamos chamando de *Territórios do Currículo*, elencados a partir dos trabalhos docente e discente realizados no tempo universidade e no tempo comunidade, assim como nas experiências sociopolíticas de docentes, discentes e lideranças dos movimentos sociais em defesa da educação do campo. Esses territórios do currículo, representam algumas das dimensões que o currículo e a prática docente criaram no cotidiano das práticas educativas, são eles: *trajetória formativa, áreas de conhecimento, alternância pedagógica, relação com movimentos sociais, outros territórios do currículo e os desafios e tensões no currículo nos territórios do currículo*.

Do total de 15 professoras e professores que compõe o coletivo docente da Faculdade de Educação do Campo (ou melhor 14, pois um escreve esta tese), ouvimos e conversamos com 12 professores, mas somente estamos trabalhando com as experiências e conhecimentos de 8 professores na tese, representando as áreas de conhecimento da ciências da natureza (03), ciências agrárias/desenvolvimento/engenharia florestal (02), pedagogia/educação do

campo/educação inclusiva (02) e cartografia/georeferenciamento (01). Também conversamos com os 3 técnicos administrativos da FECAMPO, mas estamos trabalhando com as vozes de um deles.

Quadro 01 – Coletivo docente da FECAMPO

Áreas de Conhecimento	Áreas de atuação multidisciplinar	Quantidade
Ciências Agrárias	Engenharia Florestal	1
	Agronomia, Agroecologia e Agricultura Familiar	1
Ciências Econômicas	Economia - Desenvolvimento Rural Sustentável	1
	Economia – Economia Solidária	1
Ciências da Natureza	Ensino de Ciências	1
	Biologia	2
	Química	2
Ciências Humanas	Pedagogia – Educação do Campo	3
	Pedagogia – Educação Inclusiva	1
	Cartografia e Georeferenciamento	2
04 grandes áreas de conhecimentos científicos	Currículo multidisciplinar	15

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

O coletivo docente da FECAMPO, como podemos perceber no quadro acima, possui uma origem diversificada nas áreas de atuações docentes, pois está composto por pedagogos, agrônomos, químicos, biólogos, cientistas da natureza, engenheira florestal, economistas e geógrafos. Essas matrizes epistemológicas diversificadas que fazem parte do coletivo docente no curso de Educação do Campo, marcam uma *dimensão intercultural de docentes* por estarem diante de territórios de conhecimentos diversificados que precisam ser destacados, problematizados e reafirmados diante da configuração do currículo por áreas de conhecimentos, pois são a “base científica” da formação de professores e de outras relações no currículo, entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos das experiências sociais.

Na pesquisa participante com os estudantes do curso de Educação do Campo, foi possível buscar as contribuições de conhecimentos e experiências sociais de 10 discentes da licenciatura. Estamos trabalhando com as vozes de 4 estudantes nas duas turmas de Cametá, sendo três na turma de Vila do Carmo e um na turma de Cametá-sede. Nas turmas de Baião e Oeiras do Pará, foram 5 estudantes, sendo três em Baião e dois em Oeiras. Em Mocajuba, 1 estudante. Cabe ressaltar que apesar de termos envolvido na pesquisa um número maior de estudantes dessas turmas, os limites da produção desta tese, nos permitiu trabalhar com este

conjunto de estudantes, sem os quais não teríamos suas contribuições para compreender os territórios do currículo por área de conhecimento. Esses estudantes, representam os coletivos sociais em seus territórios quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, movimentos sociais e sindicais, assumindo funções de lideranças comunitárias, professores das escolas do campo, agricultores e pescadores, representando pertencimento sociocultural e territorial. A pesquisa também contou com a participação de um representante das lideranças dos movimentos sociais de Baião, o Sr. Dilton Rocha.

No momento da pesquisa participativa, fomos ao encontro dos conhecimentos e experiências sociais, políticas e acadêmicas que docentes, discentes e lideranças dos movimentos sociais realizaram nas lutas em defesa da educação do campo e sobre seus conhecimentos a respeito da formação por áreas de conhecimentos, no período entre 2018 e 2019. *Ouvi-las e ouvi-los*, foi o *recurso pedagógico* que utilizamos para *buscar* os conhecimentos que estamos indagando na pesquisa, não como *puras* respostas, mas como *conhecimentos outros*, arguidos e instigados por questões feitas no roteiro de conversas (ANEXO I).

Assim, consideramos o ato de *ouvir* não como método cartesiano que faz parte de um conjunto de “técnicas de coleta de dados” que reproduzem uma concepção hierarquizante da pesquisa em torno de perguntas e respostas. Pelo contrário, paramos em defesa de *ouvir eles e elas dizerem suas vozes*, porque o ato de *ouvir* é, antes, um ato de *reconhecimento da alteridade*. Essa concepção do ato de *ouvir*, vai ao encontro de suas *palavras*. Recorremos imediatamente aos pensamentos de Paulo Freire (1989) sobre o diálogo. O diálogo, como alteridade, possibilita que os *outros* digam a sua *palavra*, como ato de *denunciar e pronunciar o mundo*. Ele diz: “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronuncia do mundo com que homens (e mulheres) o recriam permanente, não pode ser um ato arrogante”. E continua: “Como posso dialogar, se me fecho a contribuição dos outros, que jamais reconheço e, até mesmo, me sinto ofendido com ela?” (FREIRE, 1987, p. 46. *Grifo nosso*).

Assim, ao dizerem as suas palavras, quebram o silêncio, reafirmam as suas vozes, memórias, experiências pessoais, sociais, profissionais e assinam sua existência humana diante da pesquisa, afirmando suas formas de *ver o mundo*, as relações profissionais, o currículo e a formação docente. Nesse sentido, o ato de *ouvir as vozes outras* é um ato político, pois a palavra que anuncia e denuncia o mundo, como palavra verdadeira, possui o poder de *palavração*, isto é, dizer a palavra e transformar o mundo, pois como diz Freire, “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 1987, p. 44).

Dessa forma, as “perguntas” que realizamos durante as “entrevistas”, foram ressignificadas no ato de “ouvir as vozes”, as *palavras outras*. Observar, registrar, refletir e perguntar, no ato de ouvir, dentro da pesquisa participante, foram “recursos pedagógicos” que ajudaram a fomentar reflexões e memórias acerca da prática docente, currículo, alternâncias, movimentos sociais, etc. Suas vozes, carregadas de saberes, colocaram-nos diante de um amplo território de conhecimentos e experiências sociais que nos ajudaram a entender como o currículo é vivido por dentro das áreas de conhecimento.

Por isso, estamos considerando nesta tese que as palavras desses sujeitos, são *Vozes Epistemológicas*. Justificamos esse termo. Primeiro, no caso das vozes dos estudantes, por serem vozes de sujeitos camponeses e camponesas, ribeirinhos, quilombolas que realizam práticas extrativistas de convivência com a natureza, mas que historicamente invisibilizadas, negadas e inferiorizadas. Vozes de jovens e adultos, negros e negras, brancos e “pardos”, vozes de caboclos amazônicos de variadas opções sexuais, marcadas nas territorialidades quilombolas ribeirinhas, extrativistas, pescadores, agricultores familiares e dos movimentos sociais, representando um grupo muito diversificado que resiste e r-existe as injustiças do modelo sacrificial das colonialidades, muito próximo da “interculturalidade crítica” defendida na decolonialidade por Walsh (2009).

Segundo, são “*Vozes de sujeitos epistemológicos*”, porque representam visões de mundo marcadas pelo momento histórico, representadas pela linguagem (BAKHTIN, 2010), que estão carregadas de saberes, práticas, imaginários e representações sobre a relação que estabelecem com a realidade social e a natureza, produzindo conhecimentos outros. São vozes de professores, estudantes e lideranças dos movimentos sociais que dialogam com os territórios das múltiplas Amazônia. Essas vozes têm o poder desses sujeitos falar sobre si mesmos, em um contexto que ainda prevalecem visões sobre única Amazônia e não interculturalidades amazônicas.

Nesse sentido, estamos trabalhando com os nomes reais e não fictícios desses sujeitos, pois não teria sentido afirmar as *vozes epistemológicas* sem, contudo, vinculá-las aos reais sujeitos que as dizem. “Ficcioná-las” seriam, nesse caso, uma negação do sujeito e da identidade, uma forma de dicotomizar as vozes ditas de quem as dizem. Se dizer a palavra é um ato verdadeiro de amor, diálogo e de práxis, para denunciar e anunciar o mundo, como nos ensina Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987), negar quem a diz, seria um ato sacrificial da alteridade.

Parte-se do entendimento que essas vozes são narrativas constituídas e entrelaçadas às experiências pessoais, acadêmicas e sociais *outras*. “O mundo concebido assim se modela em visões do mundo materializadas nas vozes” (BAKHTIN, 2010, p. 354), que vão se materializando por meio da linguagem. A linguagem, nesta concepção, não está separada das atividades sociais humanas, assim como não há enunciado livre, neutro e independente, mas ela é produzida em um dado contexto histórico, portanto, vem marcada por este momento histórico no qual os sujeitos da múltiplas Amazônias passam a expressar suas opiniões em relação às questões de seu tempo acadêmico e de sua realidade camponesa. Assim, queremos afirmar que o outro/outra tem vozes, assim como nomes, assinaturas e corpos de quem as dizem (BARROS, *et al.*, 2020).

O momento da pesquisa participante foi constituído de muitas *vivências formativas*, junto aos coletivos docentes da FECAMPO e dos Movimentos Sociais da região. Essas vivências foram realizadas durante o período de 2018 a 2019, por meio de conversas, participações em encontros e plenárias dos fóris de educação do campo do Baixo Tocantins e do Pará (FECAF e FPEC), na Audiência Pública de combate ao Fechamento das Escolas do Campo e na dupla docência em atividades no Tempo Comunidade.

Para exemplificar com mais detalhe a participação nas vivências formativas, participamos de reuniões e plenárias do Fórum Mocajubense de Educação do Campo-FORMEC e do Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da região Tocantina-FECAF (2018); participamos do IV Encontro Regional de Educação do Campo do Baixo Tocantins (dez/2018), do Encontro de criação do Fórum Baionense de Educação do Campo-FORBEC (jun/2019) e do Encontro Regional da Licenciatura em Educação do Campo-ERLEC e a Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária-JURA (maio/2019). Atuamos em dupla docência no Estágio Docência em Educação de Jovens e Adultos-EJA, na turma do Polo Universitário de Mocajuba, no ano de 2018 e participamos de uma “aula integrada” entre duas turmas de educação do campo (turma de Mocajuba e Vila do Carmo-Cametá) no estudo da atividade curricular “Seres Vivos III: Diversidade vegetal”, realizada na propriedade chamada “Natural Bosque” em Vila do Campo-Cametá²⁸.

Por fim, as análises e reflexões estão ancoradas na epistemologia do pensamento decolonial, tal como já foi assumida anteriormente, a partir da compreensão e combate ao

²⁸ Na pesquisa de modo geral, também foi possível fazer registros fotográficos e gravações audiovisuais desses momentos.

“padrão de poder” das *colonialidades* na sociedade, na esfera do estado, na Amazônia, na política nacional de formação de professores, no currículo e nas áreas de conhecimento. Estamos nos aportando no combate as colonialidade do poder, ser, saber e da natureza nos territórios destacados acima, com o objetivo de, como já dissemos, desvelar/desocultar, as injustiças que perseveram historicamente na lógica sacrificial do pensamento moderno eurocêntrico e que estruturam o poder de invisibilização e negação dos povos do campo e seus direitos educacionais e territoriais mais cadentes e urgentes.

A biodiversidade não poderá ser conservada enquanto a diversidade não se transformar na lógica da produção, se a produção continuar se baseando na lógica da uniformidade e da homogeneização, a uniformidade vai continuar tomando o lugar da diversidade. O que é melhoria do ponto de vista das grandes empresas ou da pesquisa agrícola do ocidente costuma ser uma perda para o Terceiro Mundo. A uniformidade num modelo de produção só se torna inevitável num contexto de controle e lucratividade.

Vandana Shiva (2003, p. 175).

3. O CURRÍCULO E AS AMAZÔNIAS NAS ENCRUZILHADAS DAS COLONIALIDADES

Começamos este capítulo com a ética de Vandana Shiva, indiana, física, feminista e ambientalista, a respeito da defesa da biodiversidade contra a lógica uniformizadora dos conhecimentos do agronegócio, para referenciar uma “parte” do padrão de poder que tem se encrustado sobre o currículo e as Amazôniaas, mantido um modelo de injustiças políticas, sociais, naturais e econômicas sobre as populações camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e extrativas em nosso território.

Neste capítulo, buscamos destacar as “injustiças” que estão presentes na configuração do currículo e da Amazônia, como sendo parte de uma “lógica sacrificial antiética” que se baseia numa “falsa generosidade” do opressor, como diz Paulo Freire, , dentro de uma lógica que vem operando por séculos na apropriação/expropriação de diferentes coletivos sociais, entre eles os povos e movimentos sociais do campo e seus saberes, sujeitos, territórios, etnias, naturezas (biodiversidades) e escolas públicas do campo e da cidade.

Nosso objetivo foi mostrar como as colonialidades e o capital colocaram o currículo e a Amazônia em caminhos repletos de “encruzilhadas”, considerando que a qualquer momento elas podem ser utilizadas para fazer emboscadas aos que por eles caminham e vivem. São encruzilhadas das colonialidades e do capital no currículo e na Amazônia, que vamos enfrentar nesse momento, com cautela e observando as veredas, pois foi atravessando por encruzilhadas, nas lutas em defesa da vida, da terra, das águas e das florestas, que muitos dos nossos companheiros e companheiras das lutas camponesas tomaram, diante da súbita empreitada de balas sorradeiras advindas de beiradas dos “matagais”, estes apropriados/expropriados pelo poder colonial/moderno/capitalista no território camponês.

3.1. O padrão de poder da *colonialidades* sobre o currículo

O currículo é o núcleo do projeto educacional que contempla os interesses, os conhecimentos e as representações sociais sobre a formação humana. Assumimos a concepção de que o currículo é um território de disputas, insurgências, rebeldias, histórias, identidades, subjetividades, conhecimentos e práticas sociais. Nesse sentido, trata das complexas relações entre educação e sociedade, assim como das formas de produzir, apropriar e expropriar conhecimentos, culturas, identidades, trabalhos, territórios e naturezas. Além disso, ele reverbera os tentáculos do poder político-estatal, empresarial, jurídico, religioso, militar e, ainda, latifundiário e do “capitalismo financeiro”, para manter e firmar os grupos ultraconservadores no poder e para avançar no domínio e controle dos conhecimentos na sociedade, em escalas local, nacional e global (ARROYO, 2013; FREITAS, 2018; DAWBOR, 2017).

Nesse olhar, o currículo também se torna um território repleto de encruzilhadas, pois é resultado da produção, apropriação, expropriação e negação de conhecimentos, identidades e territorialidades em diferentes momentos de dominação e subjugação do *ser humano* ao longo da história. Queremos discutir o lado mais obscuro do currículo, o das colonialidades no extermínio, negação, inferiorização e subordinação dos conhecimentos e diversidades étnico-culturais no seu projeto dominante de formação docente, na qual mantem uma estrutura social, política, jurídica e econômica de poder ancorada numa “lógica sacrificial”.

Compreendemos que o currículo carrega uma marca histórica de negação ao conhecimento das populações e movimentos sociais do campo, assim como tem olvidado e despojado conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Além disso, podemos dizer que esses grupos sociais, entre outros, foram considerados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade, por sua posição geoterritorial, mas também por sua cor, costumes, crenças e identidades, logo “seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum” (ARROYO, 2013, p. 14).

As análises de Arroyo (2013) nos ajudam a entender que o currículo, como sendo resultado da produção, apropriação, expropriação e negação de conhecimentos, sempre esteve nas disputas e relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Na formação histórica educacional, o currículo, seja nas escolas ou nas universidades, carrega o poder de apropriação

ou negação dos conhecimentos, no qual “agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias” (ARROYO, 2013, p. 14). Diante dessa lógica sacrificial, o currículo, considerado núcleo e espaço central mais estruturante da função da escola (educação básica) e da formação de professores na universidade:

Está se materializando com o objetivo de eliminar os atrasados, os incompetentes, os indisciplinados, os que são reprovados e os coletivos diferentes pensados como deficientes, incultos, primitivos e iletrados, exterminados em nome da civilização e da educação (ARROYO, 2013, p. 65).

Quando o objetivo do currículo é hierarquização, aprovação, reprovação, rankeamento, negação de saberes e extermínio de culturas, ele carrega uma continuidade histórica de ser um profundo sistema de dominação cultural que controla a produção e a reprodução de subjetividades, a superioridade cultural, a estratificação do trabalho e as relações sociais, estando não somente sob a égide do capitalismo, mas também sob a égide das colonialidades, sustentadas pelo eurocêntrismo e pela racionalidade moderna.

Com base em Maldonado-Torres, compreendemos que as colonialidades “se relacionam à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 131, *tradução livre*). Nesse sentido, conforme Macedo (2000), o currículo está “à mercê dos imperativos dos saberes dos grupos tanto cultural quanto economicamente hegemônicos” (MACEDO, 2000, p. 292), isto é, passa a ser um produto das forças que as colonialidades impõe à sociedade contemporânea, articuladas ao poder do mercado empresarial-latifundiário-financeiro que vai definir as relações sociais, acadêmicas, políticas e institucionais que devem operar no currículo dentro dos espaços educativos para configurar, ordenar, selecionar e transferir os conhecimentos considerados verdadeiros.

Não por acaso, o currículo é um dos territórios mais *cercado e normatizado* na educação, representado pela quantidade de diretrizes curriculares e avaliativas para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo, indígena, étnico-racial e formação de professores. Segundo Arroyo “quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder” (ARROYO, 2013, 13).

Assim, dois dos principais mecanismos de controle, regulação social, política do conhecimento e dominação cultural, são e estão concentrados na definição da *Base Nacional Comum Curricular-BNCC* para a Educação Básica e da *Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica-BNCF* para as universidades²⁹. Algumas das principais análises sobre esses “documentos oficiais”, os situam na linha de análise crítica feita pela economia da educação, situando o currículo e a formação nacional de professores, no berço do conjunto de reformas no setor público (CHAVES, 2019), no qual parte de uma concepção de sociedade e educação baseada na lógica de uma organização empresarial inserida em um mercado concorrencial (livre mercado), onde as instituições sociais são reconvertidas em organizações empresariais e a gestão faz papel central dentro das reformas (FREITAS, 2018). (analisaremos melhor essa questão na próxima seção).

Istvan Mészáros (2005) nos lembra que limitar as mudanças estruturais necessárias na sociedade à reformas, especificamente quando o objetivo das reformas educacionais é colocar o currículo a serviço das pautas dos setores privatistas e empresariais da educação, contando, inclusive, com a presença de empresários ocupando cargos de gestores educacionais no MEC e assentos no Conselho Nacional de Educação-CNE, destaca o autor que se trata de manter as determinações estruturais da sociedade intactas, e mais ainda, servem para corrigir um detalhe na ordem estabelecida, no caso, a destruição das referências democráticas no currículo.

Neste cenário de reestruturação do capital e do Estado, a educação, por meio do currículo e da formação de professores, torne-se um dos grandes focos de interesse das classes dominantes no atual período histórico, para regular o Estado, o poder político e estabelecer a nova hegemonia. O currículo e as políticas de formação de professores cooptadas pela aliança entre capital e estado, usam outras formas para definir e orientar a lógica de formação, currículo, avaliação e gestão da educação. Assim, Luiz Carlos de Freitas (2007) e Helena Costa Lopes de Freitas (2018) nos mostram que a reforma no currículo e na formação de professores, também se consolidam coligada ao modelo gerencial de avaliação, buscando estabelecer o controle sobre o conhecimento, professores, estudantes e sobre as próprias instituições em estados e municípios, com indicadores padronizados de rendimento, acentuando um modelo de gestão da avaliação centrado nos resultados.

²⁹ Nosso objetivo aqui não vai ser de discutir a BNCC e a BNCF, mas referenciá-las como modelos de currículo que servem como instrumento de regulação e controle dos conhecimentos e da formação de professores no país.

Todas essas questões apontam para a definição de um programa de regulação e controle do capital nas estruturas do estado, provocando a privatização da educação, a regulação do currículo, o mal-estar e a culpabilização docente e discente pelos resultados a serem alcançados, ou não. Dito de outra forma, as reformas na educação, apontam para a consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela no currículo e na profissão docente, exterminando a diversidade cultural, a autonomia docente e discente, padronizando experiências educacionais e sufocando a formação teórica crítico-reflexiva (FREITAS, 2007; FREITAS, 2019).

Esse contexto empresarial e gerencial presente nas reformas da educação, advindo desde os anos de 1990 (HYPÓLITO, 2019), é abrasado com a ascensão do “bolsonarismo” no poder político, em 2019, quando o controle, a manutenção e o aprofundamento da estrutura social, política, jurídica e econômica de poder reflete, a rigor, um “regresso do colonizador” (SANTOS, 2009). Segundo Silva Junior (2020), a “des-gestão Bolsonaro” é o resultado da amálgama das reformas e crises políticas do Brasil nos últimos 30 anos e que o caos que a nação brasileira experimenta em 2020, é a síntese da mercantilização da vida humana, imposta pelo capitalismo mundial por meio das políticas neoliberais (SILVA JÚNIOR, 2020, p. 04).

O atual padrão de poder político e econômico do governo brasileiro, escancara a “falsa generosidade” e, cinicamente, estabelece um estado de “necropolítica” (MBEMBE, 2018), isto é, incentiva com mais força o regresso dos padrões de poder das *colonialidades* e, articulado intensamente ao capitalismo, acelera as reformas no setor e serviço público, entre eles a educação, em nome do “progresso” e do “desenvolvimento do país”. Achille Mbembe (2018), chamou de “necropolítica”, um conceito que cabe muito bem ser citado neste cenário atual, por entender ser uma “política da morte” adaptada como via de regra pelo Estado, a respeito do trato dado as condições práticas que se exerce o direito de matar, deixar viver ou expor à morte. Segundo esse autor, a “necropolítica” elimina as formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2018. p. 125).

As colonialidades do atual padrão de poder político e econômico, aparecem destacadas no estudo publicado em janeiro de 2021, resultado da investigação do Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário (CEPEDISA) da Universidade de São Paulo-USP. Esse estudo mostrou que a política do governo federal a partir de 2020, passou a promover o incentivo a “imunização coletiva por contágio”, como meio de resposta à pandemia do vírus Covid-19, cujo o pretexto de que a livre circulação de pessoas, induziria à imunidade dos indivíduos. Segundo esse estudo, “o seu propósito é desacreditar as autoridades sanitárias, enfraquecer a adesão

popular às recomendações baseadas em evidências científicas e promover a ativismo político contra as medidas de contenção da Covid-19” (CEPEDISA, 2021, p. 04).

Além disso, as características insalubres dessa política, como nos alerta a CEPEDISA, chama as autoridades internacionais dos Direitos Humanos para atentar na falta de resposta do governo federal à pandemia pode se constituiu ataque generalizado e sistemático à população civil e crime contra a humanidade, se caracterizando em “eventual prática de crimes internacionais”. Três eixos centrais no relatório destacam atitudes a favor da “necropolítica” no governo federal: 1º) a propaganda contra a saúde pública; 2º) combate à iniciativa de governadores e prefeitos que buscam enfrentar a propagação do vírus; e 3º) a atuação normativa, incluindo decretos, que define como “essencial” uma ampla gama de atividades durante a pandemia e vetos as principais leis que visam conter a disseminação da pandemia, como as relativas a obrigatoriedade do uso de máscaras e à proteção dos indígenas (CEPEDISA, 2021).

Para explicar melhor como as *colonialidades* tem se estruturado como padrão de poder político, jurídico e econômico na sociedade brasileira atual, vamos nos referir a esse momento nebuloso, como sendo uma *política misantrópica e entrópica*³⁰, que tem no racismo a raiz de um projeto de superioridade cultural, social, étnica e epistemológica da *raça* branca. Significa uma superioridade do ser, do saber, do gênero, da religião, do sexo, do corpo, da ciência, do conhecimento e da política sobre os grupos sociais “sul-balternizados”. Aníbal Quijano (2009) nos mostra que essas “colonialidades”, refletem um modelo sacrificial da modernidade, a ideia de um projeto civilizatório hierárquico e uma estrutura política e econômica de governo que classificou e classifica os povos e os territórios camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, como não-modernos, não humanos e dotados de inferioridade por sua posição étnica e geoterritorial (cor, território, gênero, língua, sabedorias).

De fato, o contexto histórico, político e econômico faz *vista grossa* as vidas humanas e a natureza, escancarando estereótipos e estigmas do racismo que dominou a América Latina desde o colonialismo de 1492, perdurando nas colonialidades do modelo moderno-norteeurocêntrico nos dias atuais. Esses estereótipos sociais e culturais racistas, são as colonialidades que incentivam atitudes antissociais associadas diretamente à morte, terror, ódio, machismo,

³⁰ Misantrópica significa ódio, aversão, rejeição, negação, olvidação e desejo de morte sobre o ser humano, o outro e a diversidade de identidades, subjetividades e culturas. Entrópica, por sua vez, significa destruição da natureza, dos biomas e da biodiversidade provocadas por queimadas, derrubadas, mineração e poluição de rios e da atmosfera.

misoginia, sexismo, xenofobia, etnocídio e homolesbotransfobia³¹ (VIANNA, 2012), apoiadas numa atitude violenta, intimidadora, impositivista e autoritária do estado nas reformas políticas, econômicas, educacionais e ambientais no Brasil, determinadas a despeito da garantia do direitos humanos e ambientais, e da não-participação da sociedade civil organizada.

Assim, a política necrófila, misantrópica e entrópica, faz a combinação entre dois polos, de um lado, o ódio e aversão a alteridade, inclusão, diversidade étnico-cultural, diversidade de gênero, raça, geração; e a negação dos produtos do conhecimento, como o próprio conhecimento científico e a vacina, mas sobretudo, pela negação às mortes e ao combate ao vírus da COVID-19 no Brasil³². De outro lado, há um projeto de apropriação/expropriação/destruição da natureza e seus territórios (entropia), para conseguir a apropriação/expropriação dos recursos naturais, como madeira, mineiros, energia e biodiversidades.

A combinação dessas forças de poder e dominação sobre o país, mais especificamente sobre os biomas do país, entre eles a Amazônia, é entendida nesta tese, como a *continuidade das colonialidades*, o que Quijano e outros estudiosos da decolonialidade como Walter Dignolo, atribuíram o conceito de “colonialidade do poder”. Entendemos que esse mecanismo das “colonialidades” na estrutura do Estado, na qual associa a morte do ser humano e da natureza como “atitudes do estado”, está articulado em escala local, regional e internacional, por meio dos projetos e programas, fortalecidos e empurrados pelo ramo empresarial da mineração, hidronegócio e agronegócio (PORTO-GONÇALVES, 2017).

No caso específico da Amazônia e os povos camponeses, esse projeto sacrificial avança por meio de discursos nacionalistas que bradam *slogans* como “Amazônia é nossa”, “a natureza é nossa” e, conseqüentemente, “a diversidade bio-energética e mineral são nossas”, colocando os povos do campo, das águas e das florestas, assim como a própria natureza, subjugados a

³¹ Homofobia, Lesbofobia e Transfobia (homolesbotransfobia), são atitudes de violência e discriminação do gênero e da diversidade sexual na escola e na sociedade (VIANNA, 2012). De modo geral, apresentam-se como atitudes de negação e preconceito contra homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais (SILVA, 2006). Entretanto, é importante ressaltar, que as lutas desses grupos sociais pela promoção e garantia de direitos a população TTLGB (Transexuais, Travestis, Lésbicas, Gays e Bissexuais), construíram políticas e ações de direitos relativos à diversidade sexual no Brasil, na década de 2000, como o programa “Brasil sem Homofobia” (BRASIL/CNCD, 2004) e o Plano Nacional da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, desenvolvida em 2009, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (VIANNA, 2012).

³² Até esse momento de fechamento da produção desta tese, o Brasil estava registrando 515.985 mil mortes provocadas pelo COVID-19 e confirmados mais de 18.513.305 milhões de casos positivos do vírus no país (Ministério da Saúde-MS/BRASIL. Disponível em: www.saude.gov.br e <https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/numeros/>

autorização política e jurídica para que os grupos dominantes locais e internacionais empreenderem o “colonialismo interno” (CASANOVA, 1965), isto é, avancem num projeto sorrateiro e dominante sobre o território amazônico e brasileiro, gerando um “novo padrão sociogeográfico”, como diz Porto-Gonçalves (2017), baseado no paradigma do capitalismo agrário (FERNANDES, 2008), e no paradigma da morte (MBEMBE, 2018), no qual se apresenta por meio de um novo-velho padrão de poder *colonial-moderno-capitalista* que promove a desterritorialização, a extração madeiras, a construção de grandes rodo-hidroviárias e hidrelétricas, a expansão da exploração mineral (ouro, bauxita, ferro, gasífero-petroleira) e o avanço do agronegócio e da agropecuária de exportação nos territórios camponeses e indígenas (PORTO-GONÇALVES, 2017).

Outrossim, as *colonialidades* unidos em uma política estrutural racista, traz um elemento sacrificial para a sociedade, o fato de que além de ser negacionista e obscurantista, características centrais dessa “velha-nova” “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009), passou a ser culposa e criminoso, situando os povos camponeses, indígenas, extrativistas e quilombolas, além de grupos TTLGB, entre outros, do lado da ilegalidade, isto é, do lado abissal do direito, classificando os indígenas, por exemplo, e por tabela, os povos camponeses, como “animalizados”, deslegitimando suas demandas por meio de uma política hostil à sobrevivência da relação simbiótica e metabólica com a natureza (OLIVEIRA; BUZATTO, 2019).

Nesse contexto político da negação, em 2019, a política misantrópica e entrópica agiu imediatamente na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, que havia sido criada em 2004, exatamente para conceber e implementar políticas de inclusão social e educacional, as populações que ficaram à margem das ações do Estado, situação na qual reverbera o padrão de poder das colonialidades e do capital no desmonte dos direitos sociais e educacionais das populações camponesas, indígenas, quilombolas, extrativistas, entre outras. A atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), envolvia ações no campo de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. As atribuições que competiam à SECADI, estavam no Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012:

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2012).

A extinção da SECADI por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. Segundo Anjos *et al.*:

Entre os retrocessos e ataques aos povos do campo, indígenas e quilombolas causados com a extinção da SECADI, destaca-se a desestruturação de várias ações e políticas que vinham sendo implementadas através do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que desde sua instituição pela Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 estava organizado em quatro eixos, a saber: 1) Gestão e práticas pedagógicas (PNLD Campo, PNBE, Escola da Terra, escola quilombola, Mais educação e EJA/Saberes da Terra); 2) Formação (Formação inicial, Pós-Graduação para professores do campo e Observatório de pesquisa); 3) Educação profissional e tecnológica (PRONATEC-campo) e; 4) Infraestrutura física e tecnológica (construção de escolas, inclusão digital, transporte escolar, água, luz e reformas das escolas do campo). Os fundos públicos destinados a tais ações e Programas foram drasticamente reduzidos e a participação social em sua gestão, totalmente negada (2020, p. 6-7)

A omissão e o desmonte da estrutura de políticas da diversidade, extinguindo os direitos educacionais para os povos do campo, quilombolas, indígenas e da inclusão, demonstram que, apesar de ter havido um avanço na conquista dos direitos sociais e educacionais dos povos do campo nas duas últimas décadas, a força do padrão de poder político e jurídico no cenário atual, torna acelerado o desmonte e o retrocesso nas estruturas de políticas e programas de educação para a diversidade, assim como sobre o sistema de defesa e proteção dos povos do campo, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, etc.

Esse padrão de poder torna a política “colonial”, pois está sendo mantida pela não efetivação e quebra dos direitos educacionais e territoriais, o que no caso dos povos indígenas³³,

³³ Segundo relatório da Comissão Pastoral da Terra-CPT, os povos indígenas têm recebidos com mais força nos últimos 5 anos, várias ameaças e enfrentando conflitos e invasões de: mineradores, madeireiros, pescadores ilegais, agronegócio (arrendamento da terra e projetos de irrigação), loteamentos ilegais, construção de barragens, projetos de infra-estrutura (estradas, pontes e linhões) e a sobreposição territorial (parques, áreas de preservação ambiental e assentamentos).

por exemplo, apesar de reconhecidos formalmente na Constituição de 1988, na LDB de 1994, na Convenção 169 da OIT, nas declarações dos direitos dos povos indígenas da ONU e da OEA e na jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos (OLIVEIRA; BUZATTO, 2019, p. 12), são considerados sem jurisprudência aos olhos das “colonialidades” no cenário político e jurídico atual.

Nesse contexto político misantrópico e entrópico, a concepção mercadológica e empresarial da educação pública e dos serviços públicos de modo geral, cede espaço a outro modelo de política educacional, ainda articulado ao capitalismo mundial, mas agora combinando suas forças a “complexos militares-empresariais” (CASANOVA, p. 2005), associando o “novo-velho” modelo político de governo às demandas, instruções e regras da vida militar (disciplina), para controlar a “eficiência” na política educacional do país. Gonzales Casanova, entende que esse tipo de modelo que combina a força política e militar à força econômica e financeira do mercado, provoca o fortalecimento de um “colonialismo interno”, isto é, quando “a exploração, dominação, discriminação e exclusão dos ‘trabalhadores coloniais’, pelo capital nacional e estrangeiro se dá no interior das fronteiras políticas nacionais, ou fora delas” (CASANOVA, 1965, p. 444).

Nesse sentido, essa política se encaixa exatamente nas lógicas do cenário agrário e ruralista atual, como por exemplo, quando destrata a questão indígena no país, onde observa-se um notório ranço do governo, que impõe destruição, violência e assimilacionismo (incorporação das culturas) como políticas de Estado, transmitindo aquilo que Walsh (2013) chama de “interculturalidade funcional”, a título de não reconhecimento da diversidade cultural e étnica dos povos do campo e da perversa estrutura de governo para manter a diversidade e a inclusão social nas políticas de estado.

Freitas (2019) nos mostra que o “pacote da política bolsonarista”, misantrópico e entrópico, pode ser ainda mais complexo, destruidor e perverso, quando envolve a eliminação de diferentes direitos construídos na defesa da diversidade cultural, da natureza, do território, da cultura e da educação superior, eliminando a prerrogativa democrática do Estado de Direitos. Para o autor, a eliminação dos direitos ocorre em diferentes setores, nos quais:

Meio Ambiente: a compreensão dos Biomas Nacionais como territórios de exploração econômica (Minerais, Madeiras, Biogenética, Água, Agronegócio, Pecuária). Na Arte e na Cultura: a compreensão da cultura como segmentos da arte moderna, elitista, hierárquica, europeia, norte-americana (elimina a diversidade cultural brasileira). No Judiciário: abertura para legislações que valorizam setores burgueses, políticos, militares, religiosos e empresariais, em detrimento dos direitos humanos, civis e sociais das classes populares. No ensino superior: política de desvalorização das

Universidades Públicas, dos professores pesquisadores e estudantes (Ideologia conservadora do enfrentamento ao conhecimento crítico) (FREITAS, 2019, p. 35-36).

A lógica segregacionista, negacionista e entrópica do padrão de poder destas “colonialidades” na política nacional, é uma réplica da concepção que defende os agro-hidro-minério negócios no Brasil, na qual sacrifica a diversidade cultural camponesa, indígena e quilombola, assim como as agriculturas familiares e seus sistemas de produção, situação que está presente no pensamento monocultural desses grupos. Autores representantes desses setores ultraconservadores, como Graziano e Navarro (2015), defendem a não existência de conflitos entre o agronegócio e a produção familiar no campo, negando conseqüentemente a história da formação da agricultura brasileira sobre a égide da escravidão e de assassinatos no campo (OLIVEIRA, 2001). Para exemplificar melhor esse pensamento colonial do agronegócio, destacamos aqui um breve trecho da visão pejorativa sobre a agricultura familiar brasileira defendida por Chico Graziano:

A tese, grosseira, é colocada da seguinte forma: esse modelo do agronegócio salva a balança comercial, mas não resolve o problema da comida do povo e, pior, causa desemprego no campo. Por essa razão, um novo modelo baseado na agricultura familiar, precisa ser desenvolvido. Inventaram uma bobagem, pois inexistente oposição entre os agronegócios e a produção familiar no campo, como se um, detido pelos grandes, estivesse voltado somente para a exportação, enquanto o outro, próprio dos pequenos, produzisse para o povo. Essa falsa dicotomia se encaixa bem no discurso ideológico, mas não se sustenta na realidade (GRAZIANO, 2015, p. 25).

A negação do conflito coaduna com a prática de extinção e eliminação de setores, políticas e programas voltados à agricultura familiar, à educação do campo e ao setor da diversidade cultural e inclusiva, como também à reforma agrária e à demarcação de terras indígenas. Essa lógica está a favor do avanço do agronegócio, do hidronegócio e da mineração expansiva em terras demarcadas por lei, demonstrando o aprofundamento de uma combinação direta com setores mais perversos do capital industrial, financeiro, latifundiário-pecuarista, energético, minerador e madeireiro, para o domínio e o controle do território e dos recursos bio-sócio-naturais do país.

Shiva (2003) defende que os processos de produção do agronegócio são, antes de tudo, “sistemas de produção monoculturais” que são disseminados nas esferas de produção intelectual e na produção agrícola, não por trazerem aumento de produtividade, mas sim, por aumentarem o controle social e natural, a lucratividade das empresas e corporações sobre a natureza (SHIVA, 2003). Essa autora nos mostra que o pensamento moderno do agronegócio,

provoca a invisibilidade dos saberes das agriculturas camponesas e suas relações com a natureza.

Nesse sentido, averbados pela política atual e pelo desejo de consumir e expandir o domínio dos territórios, diante do avanço do capitalismo agrário no país, latifundiários-pecuaristas, madeireiros, garimpeiros, pequenos empresários, entre outros setores do mercado financeiro, político (bancada ruralista) e religioso, dirigem suas forças para a apropriação, expropriação e extermínio dos territórios e povos do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas, demonstrando o uso de um conjunto de técnicas e instrumentos para expulsar os povos e etnias de seus territórios, como no caso do município de Dourados no Mato Grosso do Sul, quando fazendeiros usaram um trator blindado, chamado metaforicamente de “caveirão” (fazendo referência ao tanque blindado da polícia militar de São Paulo), para atropelar e expulsar indígenas que estavam defendendo seus territórios, contra o avanço das derrubadas e queimadas, provocados pela expansão do agronegócio na região.

Imagens 03 e 04: “Caveirão” utilizado para expulsar indígenas e camponeses de suas terras



Fonte: site: www.pragmatismopolitico.com.br Acessado em 20/01/2021.

O “caveirão” representa um regresso das colonialidades revestido pelo “ferro” e “aço” da modernidade industrial. É um instrumento de trabalho no agronegócio utilizado para promover a desconstitucionalização dos direitos territoriais dos povos indígenas e camponeses, apoiados pela averbação da política do agronegócio e de outros setores do poder ruralista, no qual, conseqüentemente, tem contribuído para desencadear um intenso processo de desterritorialização dos povos indígenas e camponeses, assim como serve para empreender,

como política de Estado, um assimilacionismo cultural³⁴, no qual, ao expulsá-los de suas terras, força uma tentativa de integração dos indígenas e, por tabela, dos povos camponeses do Brasil e, particularmente da Amazônia, à sociedade moderna envolvente, àquela de cultura superior aos olhos do branco, retirando-os de seus territórios originários e transferindo-os para as periferias das cidades ou para os limites de “reservas” (PORTO-GONÇALVES, 2017; RANGEL; LIEBGOT, 2019).

Quando o *ferro* não se torna suficiente para expulsar os povos indígenas de seus territórios, o *fogo* passa a se tornar estratégia colossal de expulsão por meio de carbonização da biodiversidade de flora, fauna, e de indígenas, ribeirinhos, quilombolas que estiverem pelo caminho da radiação entrópica, acelerando as taxas de queimadas na Amazônia Legal, que atingiram em 2019, segundo o INPE, índices de 34,4% maiores que as de 2018 e 63,2% maiores que as de 2015. A utilização do *fogo*, reconhecida como prática camponesa da agricultura familiar que realiza o *manejo agroecológico encineratório* de restos de madeiras e galhos para carbonizar a vegetação vindoura e produzir a *roça de mandioca e outros produtos da agricultura familiar*, tem sido uma justificativa dos latifundiários do agronegócio para desqualificar as práticas e saberes culturais camponeses, historicamente construídos na territorialidade amazônica, para disseminar e fincar uma visão de que as queimadas estão sendo feitas por agentes de defesas do meio ambiente, e mesmo, por produtores da agricultura familiar³⁵. Segundo Santana e Miotto (2020), o dia 10 de agosto de 2019, acabou se tornando um símbolo do momento em que as queimadas e os conflitos socioambientais da Amazônia brasileira ganharam projeção global. Naquele sábado, fazendeiros do entorno da rodovia BR-163, no Pará, realizaram diversas queimadas no que ficou depois conhecido como o “Dia do Fogo”³⁶.

³⁴ Segundo Rangel; Liebgot (2019), a categoria social “índio”, no prisma do assimilacionismo cultural, é uma condição transitória a ser superada, a partir de sua progressiva e inexorável integração à “civilização” ou à sociedade nacional.

³⁵ Essa mesma lógica de “colonialidade do poder e do saber” que apoia a criminalização e responsabilização dos movimentos sociais camponeses pelas entropias à natureza, foi lançada após o vazamento de óleo (petróleo cru) nos dias 28 e 29 de julho de 2019, de que atingiu mais de 2 mil quilômetros na “Amazônia azul” do litoral brasileiro. O presidente da república, cujo nome não merece ser citado nesta tese, disse em entrevistas que a responsabilidade pelo “derramamento” de óleo foi do GREENPEACE, movimento ambientalista que defende as naturezas no mundo.

³⁶ Segundo Santana e Miotto (2020, p. 22), como consequência do dia do fogo, os focos de incêndio nas cidades de Novo Progresso e Altamira cresceram 300% e 743%, respectivamente, de um dia para o outro. Cinco dias antes, o jornal Folha do Progresso havia publicado uma conversa com um dos produtores que planejavam a ação e sentiam-se, segundo o jornal, “amparadas pelas palavras do presidente Bolsonaro”: “Precisamos mostrar para o presidente que queremos trabalhar e [o] único jeito [é] derrubando. Para formar e limpar nossas pastagens é com fogo”, explicou a liderança latifundiária não identificada.

O caso dos brigadistas acusados pela Polícia Civil de Santarém no Pará, por suposta prática de autoria de incêndios nas reservas ambientais de Alter-do-Chão, desviar o olhar para a criminalização de lideranças e sujeitos que defendem a natureza, e alimenta a jurisprudência da negação do estado para coibir crimes ambientais que estejam ligados a destruição de áreas de interesses do capital agroindustrial, pois Santarém e Alter-do-Chão no Pará, estão em um território cercado pela expansão do capital na Amazônia, sendo um eixo de integração entre Amazônia ocidental, o cerrado e os países latinos americanos, no qual serve de escoação de minérios, grãos, gás e pecuárias extensivas para o mercado global (PORTO-GONÇALVES, 2017).

Imagens 05 e 06



Incêndio em Alter do Chão em setembro de 2019. Foto: Eugênio Scannavino.

Brigadistas, bombeiros e voluntários combatem o fogo que se alastrou no distrito de Alter do Chão, Santarém, no Pará. Foto: Brigada De Alter.

Novamente, referimos ao Relatório do CIMI (2020), para exemplificar as lutas pela demarcação das terras indígenas, que se posicionam para incidir na formulação e execução da política indigenista a partir da perspectiva da autonomia dos povos indígenas, contra as barreiras e fronteiras do estado que fecham a jurisprudência do direito para não concluir a regularização fundiária. Segundo o Relatório, no Brasil são 1.298 terras indígenas, mas destas, 53 processos de regularização estão sem providências; 162 a serem identificadas; 48 identificadas; 63 terras declaradas; 14 terras para homologação e 06 com portarias de restrição. As exceções encontram-se em processo transitórios. Ao todo, segundo o CIMI, são 829 terras com problemas no processo demarcatório (CIMI, 2020, p. 53).

Segundo Rangel e Liebgot:

Para dar forma de legalidade a todas as medidas contrárias aos povos indígenas, o governo se amparou no Parecer 001, da Advocacia Geral da União (AGU), que vigora desde 2017. Neste parecer, se adotou uma lógica de desqualificação dos direitos constitucionais indígenas, tais como as 19 condicionantes do julgamento da ação popular contra a demarcação da TI Raposa Serra do Sol, o qual estabeleceu que elas

se referiam tão somente aquele caso concreto, portanto não sendo vinculantes a outros procedimentos de demarcação de terras (2020, p. 17)

Esse mecanismo de desterritorialização dos povos camponeses e indígenas, representa um dos pilares mais amenos dessa estrutura de poder avassaladora sobre a diversidade indígena e a natureza, porém não menos importante para serem combatidas, pois ao se tratar de apropriação/expropriação do território, a dinâmica de operacionalização da expulsão de camponeses e indígenas das suas terras, ainda segue a “lógica das encruzilhadas” e das “emboscadas”, feitas sobre os extermínios dos sujeitos do campo, interrompendo a vida e o pertencimento à terra, aos rios e às florestas, por meio de *assassinatos*, *escravidão* e *criminalização* voltados às lideranças e integrantes dos movimentos sociais e militantes apoiadores pertencentes à igreja católica e até à universidade, revelando ser a continuidade da face mais perversa e sanguinária das colonialidades na atualidade.

Os ataques de *assassinatos* no campo, mancham a história do campesinato com sangue a séculos (OLIVEIRA, 2001). Mas nos últimos 35 anos para cá, é possível destacar, infelizmente, o massacre na “curva do S” em Eldorado dos Carajás, em 1996, com 19 jovens assassinados. Dez anos depois, no dia 20/02/2006, quatro pessoas de uma mesma família foram assassinadas no Acampamento Lago Verde, em Baião (PA): Raimundo Nonato Muniz (líder do acampamento), Izaura Alves Muniz, Tatiane Alves Muniz e Tiago Alves Muniz³⁷. Mas um ano antes, em 2005, o assassinato da missionária Dorothy Stang (+1932-2005) em Anapú, trouxe a questão latifundiária e os conflitos agrários na Amazônia, à tona no início dos anos 2000. Em 24 de maio de 2011, jaz a ambientalista popular Maria do Espírito Santo, que foi assassinada ao lado de seu companheiro José Cláudio Ribeiro da Silva, numa emboscada feita por pistoleiros no Assentamento Agroextrativista Praia Alta-Piranheira, onde viviam, no município de Nova Ipixuna-Pa. Em 2017, a chacina de Pau D’arco-Pa, tombou 10 trabalhadores rurais³⁸. Em 2019, a morte chegou por meio do assassinato de Márcio Rodrigues dos Reis, de 33 anos, militante do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST³⁹; e, por fim, mas

³⁷ Segundo a CPT, com base nos resultados da investigação criminal na época, os crimes foram cometidos a mando de madeireiros que exploram os recursos da região onde ocorreram os assassinatos. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/noticias/acervo/massacres-no-campo>

³⁸ No dia 26 de janeiro de 2021, quase 4 anos após a chacina, no período em que os 16 policiais envolvidos no crime vão à júri popular uma das principais testemunhas que sobreviveu a chacina de Pau D’Arco foi assassinada, dentro de casa, Fernando dos Santos, nas proximidades da Fazenda Santa Luzia, sediada no mesmo município. Disponível em: www.cpt.org.br.

³⁹ Márcio Rodrigues dos Reis (+1986-2019), denunciou os fazendeiros que incendiaram casas, ameaçaram e expulsaram os sem-terra de um acampamento numa área de 32 km² em Anapú, disputada na Justiça. Márcio

infelizmente não o último, o assassinato de Paulino Guajajára em 2019, indígena e “guardião da floresta”, na terra indígena Araribóia⁴⁰, no Maranhão.

Imagem 07: Indígena Paulo Paulino Guajajara (+1989-2019)



Paulo Paulino Guajajára, fazia parte dos “guardiões da floresta”. Esse grupo de defensores da floresta, evita invasões de madeireiros e incêndios, mas no dia 01/11/2019 foi assassinado por madeireiros, na terra indígena Araribóia, no Maranhão.

Fonte: www.cimi.org.br, 2020

Imagem 08: Cemitério de vítimas da chacina de Pau D'Arco, no Pará



Foto: Mario Campagnani/Justiça Global/Divulgação, 2020

Além das práticas de assassinatos, o território camponês enfrenta as encruzilhadas do *trabalho escravo no campo*. Segundo relatório da Comissão Pastoral da Terra-CPT (2021), entre os anos de 2007 a 2020, 27.368 mil camponeses e trabalhadores rurais viviam em

também era uma das principais testemunhas de defesa do padre José Amaro Lopes de Sousa, preso em Altamira-Pa. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade>

⁴⁰ A Terra Indígena Arariboia é composta por etnias indígenas Ka'apor, Guajajaras e Awá-Guajás em um território com 413 mil hectares no sudoeste do Maranhão, onde vivem 12 mil indígenas. Parte dessas tribos possuem “Guardiões da Floresta”, que são formados com o intuito de proteger a natureza, evitar invasões de madeireiros e incêndios. De acordo com a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos-SMDH, de 2011 a 2019, foram mortos 13 indígenas em decorrência de conflitos com madeireiros no Maranhão. Disponível em: www.cimi.org.br

condições análogas ao trabalho escravo no Brasil e foram resgatados pelos órgãos fiscalizadores do Ministério do Trabalho e Emprego e a Polícia Federal. Segundo o Relatório, as ocorrências acontecem em todo país e abrangeram diversos segmentos, tais como: pecuária, lavouras (especialmente café e cebola), carvoaria, mineração, confecção, construção civil, serviços diversos e, em 3 ocorrências, serviço doméstico⁴¹ (CPT, 2021).

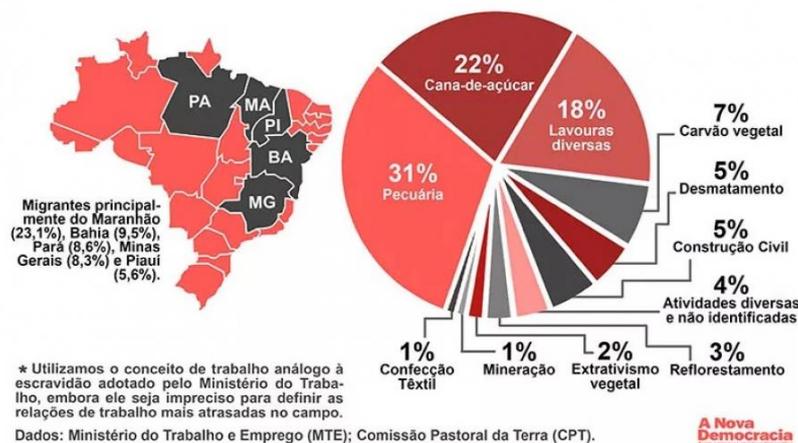
Quadro 02: Ranking por estado conforme o número anual médio de resgatados do trabalho escravo

Período 2007-2020	PA	MG	GO	MS	SP	MT	MA	RJ	TO	PR	BA	PI
Nº de resgates	5289	4353	3337	2711	2078	1579	1456	1454	1357	1313	1304	1137
Por ano	407	335	257	209	160	121	112	112	104	101	100	87

Fonte: CPT, 2021.

Figura 02: Quadro geral de trabalhadores resgatados em condições de escravidão entre 1995-2016

MAIS DE 52 MIL CAMPONESES E TRABALHADORES RURAIS EM CONDIÇÃO DE ESCRAVIDÃO*
(ENTRE 1995 E 2016)



Fonte: CPT, 2017.

⁴¹ O relatório da CPT (2021) faz destaque ao caso de trabalho doméstico análogo ao trabalho escravo, numa dramática história de uma mulher chamada Madalena, negra, explorada desde seus 8 anos e durante 38 anos trabalhava sem receber salários para uma família de Patos de Minas, MG.

Tanto as práticas de assassinatos, quanto as de escravidão, são corroboradas pelas práticas de *criminalização* das lideranças e movimentos sociais e de representantes dos setores sociais que defendem a luta pela terra e questões ambientais no Pará. Destacamos, a títulos de exemplos, os casos da prisão do padre José Amaro Lopes de Souza, em março de 2018, em Anapú, e o indiciamento criminal do professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA. No primeiro caso, o religioso foi acusado pela justiça local e preso por 58 dias, sob a alegação e pressão dos fazendeiros locais e na ótica do ministério público, de ser um dos articuladores das ocupações de terras na região (CARTA MANIFESTO, 2016).

Na mesma linha de jurisprudência defendida pelos grupos dominantes, qual seja, a de provocar a criminalização dos movimentos sociais, a empresa Vale abriu uma “Queixa Crime” contra um professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA, na 1ª Vara de Juizado Especial Penal de Marabá, enquadrando-o no artigo 345 do Código Penal⁴², após o docente ter participado, ao lado de estudantes, técnicos e professores da instituição, de um ato social, pedagógico e cultural em solidariedade aos moradores de Mariana (MG), que, no mesmo mês, novembro de 2015, sofreram e muitos morreram após o rompimento da barragem de rejeitos do Fundão da Samarco/Vale, que causou um dos maiores desastres socioambientais ocorridos no mundo (CARTA MANIFESTO, 2016).

Nesse contexto, as tentativas de criminalização, juntamente com a de “intimidação à liberdade de expressão, de reunião e reflexão, pela via do judiciário empreendida pela Vale a quem se manifesta contra seus interesses” (CARTA MANIFESTO, 2016), assim como as prisões imediatas sem julgamento preliminar de lideranças dos movimentos sociais camponeses, representam uma tentativa de amordaçar e frear as lutas e expressões populares pelo direito de viver em seus territórios, além de que, sobretudo, apresenta-se como um afrontamento à liberdade de expressão e à democracia. Dito de outra forma, as “colonialidades” os classificam fazendo parte da sociedade do direito, mas os situam imediatamente como praticando uma ação ilegal, por romper com a garantia do direito da propriedade privada, que no território camponês, prevalece a grande propriedade do latifúndio, agronegócio, mineração, pecuária extensiva, hidronegócio, etc.

⁴² Artigo 345 do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940. Art. 345 - Fazer justiça pelas próprias mãos, para satisfazer pretensão, embora legítima, salvo quando a lei o permite: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa, além da pena correspondente à violência. Parágrafo único - Se não há emprego de violência, somente se procede mediante queixa.

Entendemos, portanto, que a política de criminalização das lideranças dos movimentos sociais se faz a quem se coloca contra os interesses do estado, das empresas e dos latifundiários, pois conjuga o legal e o ilegal como parte do projeto político, jurídico e econômico do capital, na apropriação/expropriação da terra e do território camponês. Santos (2009, p. 26) nos ajuda a esclarecer afirmando a diferença entre legal, ilegal e a-legal, para ele, os dois primeiros “são duas formas relevantes de existência perante a lei, e por esta razão, a distinção entre ambas, é uma distinção universal”, isto é, homogeneiza a diversidade sociocultural camponesa como parte do ilegal, mas o *a-legal*, é uma “diferença colonial” (MIGNOLO, 2009), pois não garante a jurisprudência para quem encontra-se em escalas não pertencentes da modernidade (na vida urbana, agropecuária, industrial e tecnológica), de povos que vivem na “zona rural”, de “movimentos sociais camponeses”, de “indígenas”, de “quilombolas”, vistos por um ângulo “*etnofóbico*” ou do “fascismo social” para o exercício do não-direito (SANTOS, 2009). Assim, inferioriza-os e os nega a garantia da legalidade do direito, pelo fato da universalidade do direito ser reconhecido para quem coaduna com os tentáculos do capital, do grupo moderno/colonial/capitalista, que está no controle da política, da jurisprudência e da economia no estado e, também, no âmbito do “sistema-mundo” capitalista.

Nesse caso, não significa que o ilegal é sinônimo de ir contra a lei estabelecida, pois a questão é mais profunda e tensa, uma vez que há uma classificação geoterritorial e política do direito, que significa situá-lo como exequível para quem está no lado da vida e do pensamento moderno, isto é, no lado do poder político, jurídico, empresarial e latifundiário, pois são os que estão definindo e controlando a jurisprudência do direito no terreno do estado e das políticas públicas. Assim, mantém-se as colonialidades para quem não é considerado um *sujeito de direitos* e, por isso, segundo essa concepção sacrificial, o direito não será aplicado para quem está no outro lado da linha, no lado abissal da vida moderna, no lado da “ruralidade”, porque não se integrou a modernidade metropolitana da cidade e seus padrões culturais etnocêntricos de relações sociais e desenvolvimento econômico (SANTOS, 2009, p. 28).

Assim, no terreno dos direitos, a luta do movimento de Educação do Campo no Pará e no Brasil pauta a garantia dos direitos dos povos do campo. As conquistas políticas dos movimentos sociais camponeses por educação do campo, implicam um reconhecimento como *sujeitos de direitos*. Mas essa prerrogativa da luta política da Educação do Campo por políticas públicas, também nos leva a refletir sobre o fato de que os povos do campo, historicamente, situados numa escala onde os direitos não são aplicados no território camponês, são/estão em um *território colonial sem lei* (a-legal). Não significa ser ilegal, a pesar da ilegalidade fazer

parte do projeto dominante contra os povos camponeses, criminalizando-os, mas o *a-legal* trata-se de uma questão mais aguda, o fato de que o direito não se aplica do outro lado da fronteira que separa a modernidade metropolitana, da “ruralidade” camponesa, justificando e autorizando práticas misantrópicas (etnocídios) e entrópicas (queimadas, hidrelétricas e minerações) sobre as populações do campo (indígenas, quilombolas e movimentos sociais) e a natureza na Amazônia.

Outrossim, a política de criminalização dos movimentos sociais, por exemplo, os situa no campo do “direito”, mas num território do direito onde a jurisprudência classifica-os como fazedores de práticas ilegais de “invasão” de terras, para expulsá-los da terra, dos rios e das florestas. Essa prática de situação da imposição da ilegalidade sobre os movimentos sociais camponeses em torno do direito, vem sendo construídas historicamente no Brasil, desde a criação das lutas dos movimentos sociais camponeses em busca da garantia dos direitos humanos e pelos direitos territoriais.

Nesse sentido, queremos frisar que as *colonialidades* e o *capital*, transformam o currículo e a formação de professores em um território de disputa marcado por uma “lógica sacrificial antiética” que tem espalhado a olvidação, a negação do outro, o extermínio dos povos indígenas, camponeses, movimentos sociais e da natureza, assim como têm despojado conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Além disso, essas colonialidades tem subjugado o currículo à lógica sacrificial que se esconde numa “falsa generosidade” e na promessa de que “a segregação e inferiorização dos coletivos populares e de seus(suas) filhos(as), é uma pré-condição para um dia oferecer-lhes uma escola de qualidade” (ARROYO, 2013, p. 65).

Com isso, as dimensões da política misantrópica e entrópica que estão em curso no país, direciona para a eliminação da vida e da natureza, como requisitos para a eliminação das populações economicamente mais vulneráveis, da diversidade étnico-cultural, de gênero e geração, assim como busca se prover da apropriação/expropriação da natureza e do domínio dos territórios, voltada para a acumulação de “capital financeiro” sobreposto a demandas dos *commodities* (DAWBOR, 2020).

3.2. O currículo e a Formação de Professores no contexto das reformas empresariais e das colonialidades

O currículo e a formação de professores, com produto das relações sociais mais complexas na sociedade, precisam ficar atentos para esse padrão de poder das “colonialidades” e da lógica empresarial do capital na educação, pois são indutores desse padrão a partir dos quais se transformam em arcabouço para a implementação de uma política que visa classificar, extinguir, ranquear os saberes, sujeitos, territórios, etnias, naturezas (sócio-bio-diversidades), escolas públicas do campo e da cidade.

O caráter colonial/moderno/capitalista que habita sobre o Estado e as políticas públicas, reverberou na urgência em aprovar a Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCF), na perspectiva de afastar a participação da sociedade civil organizada, que vem atuando, desde os anos de 1980, pela garantia dos direitos educacionais (HYPÓLITO, 2019) e extinguir a diversidade étnico-cultural, ambiental e inclusiva, como elementos centrais na incorporação dos conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo nacional de formação (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Nesse sentido, Hypólito (2019, p. 190) situa a BNCC e a BNCF, como resultados de uma “nova-velha” estrutura política de poder de interesses socioeconômicos do desenvolvimento do capitalismo global, sustentados pela ideia de “mobilidade política” entre países, orientando as reformas educacionais com base numa articulação global denominada de GERM – Global Education Reform Movement (Movimento Global de Reforma da Educação), que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de “eficácia dos sistemas educacionais”. Para esse autor, o tema do currículo nacional está associado a processos de avaliação e testes padronizados e diretamente vinculado a essas políticas sedimentadas como programa de uma reforma global.

Nessa linha de raciocínio, Freitas (2018), entende que as reformas na educação e no Estado, são partes de um conjunto de reformas políticas mais profundas no seio da sociedade brasileira, definidas pela lógica de mercado, e por diretrizes fixadas pelas políticas dos organismos multilaterais, a partir de um *neotecnicismo* advindo desde os primeiros anos da década de 1990, ou mesmo de décadas anteriores, mas fortalecido a partir da lógica privado-mercantil neoliberal e da expansão dos grupos educacionais empresariais na educação, a partir da década de 2000 (FREITAS, 2018). Outrossim, ainda com base nesse autor, a BNCC e a

BNCF, do ponto de vista do poder político-institucional, estão sobrepujadas pela ótica mercadológica e financeira na definição dos conhecimentos, diretrizes e bases são instrumentos do poder no currículo nacional, na qual vão se estruturar com mais força a partir da ruptura política em 2016⁴³, cujo o objetivo foi neutralizar os grupos sociais organizados e reverter os avanços alcançados no âmbito das políticas sociais e educacionais (ANJOS, *et al.* 2020).

Segundo esses autores, entre 2016 e 2018, um conjunto de medidas são tomadas na direção das reformas educacionais, tais como a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95/2016, cujo objetivo foi restringir os gastos sociais por vinte anos, ao instituir um novo regime fiscal no Brasil. As medidas tomadas para revogar o Fórum Nacional de Educação (FNE) por meio da Portaria 577/2017 que promoveu a recomposição do FNE e possibilitou um ataque frontal e letal ao Plano Nacional de Educação-PNE, excluindo as entidades sindicais nacionais e científicas da área educacional, por meio da restrição da participação da sociedade científica brasileira no direcionamento da política educacional (ANJOS, *et al.* 2020, pp. 5-6).

Para Hypólito (2019, p. 194) a definição da BNCC e da BNCF foram se consolidando com o apoio de grupos e instituições ligadas ao “Todos pela Educação”⁴⁴ e ao Movimento de Base⁴⁵ e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses definidos em torno de um mercado educacional de lucros que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação. Segundo esse autor:

O modelo é o gerencialismo pretendido pelo GERM e pelas políticas neoliberais. Este modelo, que implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado (HYPÓLITO, 2019, p.194)

⁴³ Estamos fazendo referência ao golpe de estado sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff em 2016, que representou, em larga escala, a misoginia enfrentada pela primeira presidente mulher do país, e “com a coalização de diversos poderes: jurídico, midiático e parlamentar, que resultou no retorno ao poder das forças conservadoras na ampliação do projeto de financeirização do capital e de apropriação dos fundos públicos do Estado brasileiro” (ANJOS, *et al.*, 2020, p. 05).

⁴⁴ O “Todos pela Educação” é composto por um grupo de empresas que buscam garantir o empreendedorismo da educação privada na agenda das políticas públicas. Essas empresas são: Fundação Ayrton Sena, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú, Fundação Bradesco, Grupo Gerdal, Fundacao Social Banco do Brasil, entre outros setores empresariais do centro-sul do país (Freitas, 2007).

⁴⁵ O “Movimento de Base” é outro grupo empresarial formado por: Editora Pearson, Abril Educação, Instituto Tim e Fundação Cesgranrio. Soma-se a esse grupo, a presença do Sistema S – Senac, Sesi e Senai, Kroton, Ser Educacional, Estácio de Sá, além dos sindicatos das escolas privadas (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

Esses mecanismos de poder sobrepostos ao currículo e à formação na profissão docente, impõe aos professores, estudantes, pesquisadores, gestores e técnicos de escolas públicas, da universidade e da sociedade de modo geral, as forças da pedagogia das competências, baseadas nas reformas empresarias na educação, assumindo os padrões de empreendedorismo, produtivismo e gerenciamento como critérios para classificar conhecimentos, sujeitos, territórios e naturezas, com base na avaliação do rendimento educacional (FREITAS, *et al.*, 2009).

Nesse contexto, não basta apenas classificar conhecimentos, sujeitos, territórios e naturezas, pois torna-se necessário para o modelo empresarial na educação pública, medir e ranquear os sistemas de ensino, para se ter a “média” no desenvolvimento dos desempenhos nos sistemas educacionais, na qual deverá fazer parte do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Assim, o currículo e a formação de professores também estão sendo controlados pela avaliação educacional em escala nacional, conhecida como avaliação de sistemas ou avaliação de redes de ensino (FREITAS, *et al.*, 2009). Não por acaso, a avaliação educacional é um território extremamente cercado e normatizado. O modelo gerencialista de gestão da avaliação no país, está centralizado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais-INEP e se dá por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB.

A visão tecnicista que orienta o SAEB, segundo o INEP (2020), corresponde a “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”. Essa metodologia gerencial, defendida pelo instituto, entende que o “diagnóstico” deve obtido por meio dos exames nacionais da PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL⁴⁶ e Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. O INEP também avalia o ensino superior, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE, que tenta “diagnosticar” o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos e estabelecer o SINAES-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL/INEP, 2020).

Este modelo de avaliação tem provocado impactos no modelo de gestão de currículo e formação docente, pois passa a submeter estados e municípios a obrigação de resultados,

⁴⁶ Segundo o INEP, A Provinha Brasil “é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras” (INEP, 2020). Disponível em: www.portal.inep.gov.br.

submetendo à indicadores padronizados de rendimento, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas para o alcance de determinados padrões de qualidade. Esta lógica gerencial na educação, busca atingir a melhoria nos sistemas de ensino, por meio do equacionamento em termos da capacidade de alcançar bons resultados na pontuação do IDEB, reduzindo a gestão do currículo e da formação de professores a “resultados” e, a muito menos, a competências a serem alcançadas nos processos educacionais⁴⁷.

Em ambos os casos, tanto na educação básica, quanto nos cursos de graduação, o currículo e a avaliação buscam “diagnosticar” a aprendizagem do estudante diante da relação entre conteúdos programáticos das instituições e diretrizes curriculares, na qual segundo Freitas, *et al.*, (2009), é uma forma da avaliação nacional se tornar uma área estratégica para transferir o poder de regulação do estado e das políticas educacionais para o mercado e para a privatização da educação pública, pois a classificação de estudantes, professores, instituições de ensino e os méritos atingidos ou perdidos, são pré-requisitos para a (não) legitimidade do trabalho docente em responder ao currículo nacional e aos testes de avaliação padronizados. Pablo Gentili (2003, p. 223) mostra que a influência do capital na privatização na educação pública, vem ficando perversidades desde o fim do século XX como a face mais violenta do mercado no capitalismo histórico, sendo atributos que traçam a direção capitalista assumida pelas políticas neoliberais para a regulação do estado, da educação e do conhecimento.

Entretanto, a racionalidade técnica no currículo e na formação docente tem sido denunciada e combatida por alguns pesquisadores e entidades sociais de coletivos docentes no Brasil⁴⁸, apontando um reducionismo na formação teórica, a fragmentação entre teoria e prática, a individualização e culpabilização do trabalho docente e a fragmentação entre formação inicial e continuada (FREITAS, 2007; FREITAS, 2019; EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019; BAZZO; SCHEIBE, 2019; HAGE; MOLINA, 2015; ANJOS, *et al.*, 2020). As características da construção coletiva dos marcos legais para a formação de professores, que haviam sido afirmadas na elaboração e aprovação da Resolução CNE/CP n. 02/2015, na qual defendia a importância da construção coletiva da política nacional de formação de professores, ancorada no princípio da indissociabilidade entre formação inicial e continuada, é outro fator igualmente

⁴⁷ Segundo o inciso XIII do Art. 07 da Resolução 02/2019, que define a regulação das DCNs para a BNCC e BNCF, a avaliação dos cursos de formação de professores ocorrerá “por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação” (BRASIL, 2019).

⁴⁸ Entre os quais estão a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação-ANPAE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação-ANPED e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades-FORUMDIR, entre outros.

necessário a ser considerado como reconhecimento da *identidade docente a ser construída* em “consonância com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)” (BRASIL, 2015, apud ANJOS, *et al.* 2019).

Porém, no atual contexto de aprofundamento das reformas, privatizações e empresariamento da educação, assim como da ampliação da política misantrópica e entrópica, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, desconstrói e apaga, de forma autoritária e segregacionista, estes princípios, assim como elimina as referências para produzir, apropriar e socializar conhecimentos à respeito da diversidade sociocultural, indígena, educação especial, gênero e geração.

No inciso XIV do Art. 16 desta resolução, no capítulo da organização curricular dos cursos para a formação docente, diz que deve ser adotado “uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019). Percebe-se que as pautas e temas da diversidade social, cultural e étnica são extinguidas e são reestruturadas na lógica funcional da interculturalidade, tal como observa Wash (2010), sendo um mecanismo de mitigação da diversidade que deve aparecer como forma de “contribuição” ao currículo da formação e não como conhecimentos que fazem parte do currículo ou como currículo mesmo, conhecimentos que vão ao encontro da afirmação e reconhecimento da diversidade sociocultural, étnica, gênero e geração, tal como havia sido firmado na resolução n. 02/2015. Contrariando essa resolução, entretanto, a atual diretriz de 2019 resume em um capítulo e parágrafo único, as orientações que devem seguir os cursos destinados à diversidade, como sendo um “apêndice” de modelo de curso superior, que segue o modelo regulatório da licenciatura padrão:

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE (BRASIL, 2019)

Nesse contexto, quando o currículo e a formação de professores estão alinhados aos marcos regulatórios e econômicos do padrão de poder e dominação do capital, mantem-se e

amplia-se as “colonialidades” na sociedade. Lander (2009) mostra que essa é uma situação que está associada a “colonialidade do saber”, pois vem reforçar a força hegemônica do pensamento e da política econômica e cultural neoliberal, que cria mecanismos de controle e regulação social, do conhecimento e da profissão docente, para sustentar o padrão de poder do capital que se baseia numa sociedade sem ideologias⁴⁹, num modelo civilizatório único, globalizado e universal.

Outrossim, a disputa pela produção e apropriação do conhecimento no currículo, pela produção e apropriação da ciência e da tecnologia, é uma disputa das relações sociais e políticas pela dominação-subordinação de um grupo sobre o outro, numa perspectiva racista classificatória e segregacionista, situação na qual as diversidades socioculturais, étnicas, gênero e geração dentro do currículo e da formação de professores, têm sido o palco dessas investidas do capital e das colonialidades para manter a dominação de um grupo sobre o outro.

Nessa disputa, ao longo da constituição do conhecimento científico moderno e das ciências contemporâneas, a produção e apropriação do conhecimento agiu e age como instrumentos de negação, hierarquização e segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Dessa modo, o currículo e a formação de professores, reflete o que Quijano chamou de “colonialidade do poder” por naturalizar e justificar um sistema de dominação com base na superioridade de identidades culturais e conhecimentos considerados superiores (QUIJANO, 2009).

A respeito da profissionalização docente, a Resolução n. 02/2019 mostra que a configuração da formação de professores deva responder a três níveis de competências específicas: “conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional” (BRASIL, 2019). A seguir, trazemos o quadro das competências específicas na BNCF com o objetivo de evidenciar o destrato que está sendo anunciado quanto a profissionalização docente:

⁴⁹ A disputa ideológica no campo educacional se acirrou com a submissão ao Congresso Nacional do projeto de lei n. 7180/2014, denominado “Escola sem Partido” ou “Escola de partido único” (FRIGOTTO, 2019). Criado em 2014 pelo advogado Miguel Nagib, o projeto foi apresentado por Flávio Bolsonaro e o depois por seu irmão, Carlos Bolsonaro (PSC-RJ). O “Escola sem partido” representou um forte ataque à autonomia docente e à liberdade de cátedra e ao conhecimento científico, convocando os estudantes a filmarem e denunciarem o trabalho dos docentes em sala de aula (SILVA JUNIOR; *et al*, 2019).

Quadro 03: Competências Específicas da BNCF, 2019.

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1. Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3. Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Resolução n. 02 (BRASIL, 2019).

Podemos perceber na leitura do “quadro de competências” acima, a ênfase para o ensino, aprendizagem e avaliação dos conhecimentos, assim como a responsabilização do docente pelo seu desenvolvimento profissional. Esses elementos, mostram uma combinação a ser feita na formação docente para garantir que o profissional docente dê conta de responder ao currículo da BNCC e as avaliações nacionais. Nessa lógica, acentua-se a pedagogia das competências em termos da gestão do currículo na sala de aula, para garantir, com base na racionalidade técnica, que os conteúdos sejam ensinados, aprendidos e avaliados no cotidiano da escola e da universidade e sejam controlados/regulados pela estrutura dos sistemas educacionais em rede.

Segundo Nóvoa (1991), na configuração da profissão docente há a produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e a delimitação de um poder regulador sobre o professor. Esse autor acrescenta que o confronto entre os distintos projetos de sociedade e educação, passa pela arena da formação de professores, pois é o momento chave da configuração profissional, isto é, a configuração da formação de professores produz a profissão docente. Com base nessas ideias, compreendemos que a consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela do conhecimento e do docente, revelam a função do currículo-avaliação-regulação para legitimar e prolongar o seu controle sobre a profissão docente.

Nóvoa (1991), novamente faz uma importante reflexão nesse sentido, quando diz que é necessário reconhecer que a “profissionalização do saber” na área das ciências da educação, tem contribuído para desvalorizar os saberes das experiências sociais e as práticas dos professores e estudantes. Arroyo (2013), entende que o currículo sacrificial atua para polarizar

o conhecimento e a experiência social de educadores e educandos na escola e na universidade, onde a produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. Essa polarização do conhecimento passa a operar como padrão de hierarquização de saberes e, sobretudo, de experiências e coletivos profissionais docentes e discentes. Para esse autor:

Nessa hierarquia se supõe que os coletivos superiores produzem conhecimentos e experiências nobres, enquanto que os coletivos tidos como inferiores, atolados nas vivências comuns do trabalho e da sobrevivência produzem saberes comuns. Se supõe que os trabalhadores do ensino elementar, ao lidar com o povo comum, com experiências do viver comum, produzem saberes elementares, saberes da prática comum, docentes da escola elementar, saber elementar (ARROYO, 2013, p. 116):

Assim, no momento em que os conhecimentos científicos e os conhecimentos das experiências sociais na profissão docente, são fragmentados em nome da lógica tecnicista da pedagogia das competências, o currículo e a formação de professores tendem a legitimar a razão instrumental, isto é, a razão instrumental do conhecimento se concretiza a partir da desvalorização de saberes outros, tais como os de professores e estudantes são portadores, assim como os conhecimentos dos grupos sociais e da natureza, em favor de impor novos conhecimentos considerados “verdadeiros”.

Pesquisadores das políticas de currículo e formação de professores, apontam que houve um retrocesso nessa nova-velha regulação, quando se referem em compreender o ensino-aprendizagem em suas múltiplas relações, assim como houve um estrangulamento à concepção de formação de professores voltada apenas no âmbito da prática de sala de aula e na estrita relação com as competências previstas na BNCC, além de uma mutilação na capacidade inventiva dos professores e, bem como, no controle sobre a formação nas universidades. (HYPÓLITO, 2019; FREITAS, 2007; FREITAS, 2019; EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019; BAZZO; SCHEIBE, 2019; HAGE; MOLINA, 2015).

Esta lógica, tem produzido um efeito reducionista na formação docente, chamada por alguns estudiosos de “Epistemologia da Prática”. Para Anjos *et al.* (2019), uma das principais marcas da chamada “Epistemologia da Prática” na formação docente, refere-se à ideia de que:

A resolução dos graves problemas educacionais, enfrentados pelo sistema público de ensino do País, adviria do aumento da capacidade do próprio educador de refletir sobre sua própria prática docente e de promover transformações em seus processos de ensino e aprendizagem que, ao serem efetuadas por si só, resolveriam os problemas educacionais do Brasil, ignorando e desconsiderando todos os demais fatores externos e estruturais que integram os dilemas educacionais do País. (ANJOS, *et al.* 2020, p. 15).

Para os autores acima, assim como para Freitas (2007) e Molina (2015) e Molina e Hage (2015), a “epistemologia da prática” é resultado da racionalidade técnica e da pedagogia das competências na formação docente, no que se refere à definição e implementação das diretrizes no currículo da formação e na materialização da prática educativa. Nesse sentido, essa definição de “epistemologia da prática” está direcionada ao *fazer, à técnica e à metodologia* na pedagogia das competências, para a “transmissão mecânica” de saberes científicos (FREIRE, 1989) e na formação docente, situação na qual precisa ser considerada como uma questão específica, para que não seja generalizado o conceito de “epistemologia da prática” na formação docente, como se a prática estivesse esvaziada de epistemologias em todos os outros âmbitos sociais.

Queremos dizer que este conceito está relacionado à concepção de formação de professores, no qual o estrangulamento da prática docente voltado apenas ao âmbito da prática de sala de aula e na estreita relação com as competências previstas na BNCC, tem direcionado a compreensão de que a “a prática” é a instância mais de base para a materialização da pedagogia das competências, quando se trata de transferência de conteúdos, métodos, técnicas de ensino e avaliação.

Todavia, como já frisamos anteriormente, o currículo é um território marcado pela produção de conhecimentos e experiências sociais docentes e discentes que são negadas e invisibilizados, de modo específico, pelos conhecimentos científicos e, de modo geral, pela lógica sacrificial. Nesse sentido, Santos (2009) nos mostra que a “prática” é um campo de produção de conhecimentos e, por isso, é preciso reconhecer que o conhecimento tem origem na experiência social, assim como é um território de produção de novas epistemologias que surgem nas relações de poder-saber, nas lutas, nas negações sociais e profissionais. Por isso, a prática e as experiências sociais *produzem epistemologias*, diversas e conhecimentos outros, válidas por suas práxis sociais e feitas por atores sociais nas suas relações socioculturais.

Com isso, a crítica à “epistemologia da prática” deve ficar limitada à pedagogia das competências e à racionalidade técnica, nas quais reduzem, aligeiram e eliminam a formação teórica e a reflexão crítica para tempos e espaços minúsculos do currículo, assim como não deixam reconhecer que a “prática” docente é capaz de produzir novos conhecimentos e diferentes epistemologias, diante dos limites da epistemologia da ciência moderna e da pedagogia das competências. No bojo dessas ideias, não é correto dizer que a “epistemologia da prática”, na acepção combatida pelos princípios do movimento docente nacional, seja generalizada como mecanismo totalizante da racionalidade técnica, pois a “prática”, as

experiências sociais e seus conhecimentos, foram descredibilizados pela ciência moderna que suprimiu os conhecimentos que contrariassem os interesses que a ela serviam.

Nesse sentido, a “prática”, é o “chão” das epistemologias dos povos subalternizados, como diz Freire (2006) em *Pedagogia da Autonomia*, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2006, p. 39), não está destituída de um pensamento, como já dizia *Antônio Gramsci*, mas foi subjugada ao poder de dominação do capital que, ao se centrar no fazer e na técnica, recaem à mecanismos de neutralização do pensamento e à instrumentos cognitivos dominantes na formação do pensamento social. Assim, não é prática que promove a perda da autoreferência dos coletivos sociais, entre eles os coletivos docentes, mas a racionalidade técnica sobre a prática que promove a perda de referência gnosiológica e até ontológica, pois nesse sentido são consideradas de *práticas e saberes inferiores próprios de sujeitos inferiores*.

Santos (2009) chamou essa tensão entre os conhecimentos e práticas de “pensamento abissal”, que consiste na concessão à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre verdadeiro e falso, entre conhecimentos científicos e a prática, entre formação teórica e experiências sociais, em detrimento de outros conhecimentos. Para ele “o caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade”. (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 25).

Sem dúvida, a lógica da racionalidade cartesiana revestida na pedagogia das competências, tem levado ao aprofundamento das injustiças sociais, educacionais, territoriais e ambientais, como sendo uma forma de estruturar a regulação do conhecimento, a formação de professores e a profissão docente. Assim, a produção e apropriação do conhecimento, é seguida pela expropriação e negação dos conhecimentos e experiências sociais, pois, o currículo e a formação de professores são dispositivos do padrão de poder que regulam a sociedade, com base numa classificação geoterritorial (norte-sul/centro-periferia), racial, epistemológica, econômica e suas demais variações do poder na sociedade.

Diante desse mecanismo, a lógica da racionalidade técnica no currículo impõe a hierarquização e eliminação de outros saberes e experiências sociais, por meio do “esvaziamento da prática”, descredibilizando-a e criando o que podemos chamar de uma “subordinação à prática tecnicista” e não de “epistemologia da prática”, aquela devendo ser adjetivada em função de que a racionalidade técnica está subjugando o currículo e a formação docente a meros exercícios da transmissão de conteúdos científicos, baseadas na qualidade da instrução e no conteúdo. Paulo Freire (2005) no livro “A importância do Ato de Ler”, mostra

como a prática está constituída de epistemologias construídas em relações com/na natureza. Ele utiliza como exemplo, o movimento de transformação da madeira em barco, entendendo que o trabalho transformador do ser humano pertence ao mundo da cultura, ligado ao mundo da produção onde os seres humanos transformam a natureza e a si próprios:

Quando a árvore grande foi dividida em pedaços, deixou de ser árvore. Quando os pedaços do tronco viraram tábua deixaram de ser pedaços do tronco. (...) Quando Pedro e Antônio construíram o barco com as tábuas, elas deixaram de ser tábuas. Viraram barcos. A árvore pertence ao mundo da natureza. O barco feito por Antonio e Pedro pertence ao mundo da cultura, que é o mundo que os seres humanos fazem com o seu trabalho criador. O barco é cultura. A maneira de utilizar o barco é cultura (FREIRE, 2005, p. 64).

Freire (2005) situa a relação entre cultura e natureza como *práxis*, pois estão contidos de práticas e conhecimentos que envolvem a transformação da natureza, como a produção do barco. Enquanto a madeira está na mata, ela é matéria biológica integrante da natureza, mas quando se corta em toras ou tábuas, ela foi transformada em biomassa desse trabalho. Nesse caso, o barco faz parte do mundo da cultura, proveniente do mundo da natureza. A prática é antecedida por um planejamento no plano das ideias, no qual antes de realizar o processo produtivo de transformação da madeira em barco: “antes de fazer o barco, antes mesmo de derrubarem a árvore, eles já tinham na cabeça a forma do barco que iam fazer. Eles já sabiam para que iam fazer o barco” (FREIRE, 2005, p. 65).

A concepção gramsciana de Paulo Freire ao analisar *prática e pensamento*, atribui sentido para que a prática esteja carregada de formas diversificadas de sabedorias populares. Ao pensar com/na natureza, esta, de imediato, se insere ao mundo da cultura antes de ser transformada em objeto do trabalho. Significa que existe uma necessidade existencial, uma sabedoria popular, que antecipa a necessidade de produção do barco no pensamento sobre o trabalho com a natureza. Assim, queremos mostrar que Freire nos ajuda a refletir e questionar sobre a “descrédibilidade” direcionada à “epistemologia da prática”, pois reconhecer a anterioridade do saber sobre a vida prática, aquele que existe antes de ser realizado, mostra que a prática já está sendo vista como *práxis*, pois está transformada em *oralidade* e está presente nos *conhecimentos* dos grupos sociais populares.

Nesse contexto, a hierarquização de diversidades e conhecimentos, por exemplo, tão persistentes na relação política de dominação que configura nossa formação social, representa uma tensão entre o que se busca numa sólida formação teórica crítico-reflexiva e o exercício da docência em sala de aula, assim como o conjunto de experiências e conhecimentos que

percorrem a vida social e escolar de docentes e discentes. Freire (2010, p. 145) enfatiza em Pedagogia da Autonomia: “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência puramente fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista”.

Frisamos ainda que as colonialidades e as ingerências do capital, por meio da lógica empresarial na educação e da lógica sacrificial do estado, permanecem no currículo e na formação de professores, também por meio da transferência de estigmas e esteriótipos que reforçam a superioridade de raça, cultura, gênero, conhecimentos e da natureza, baseadas na classificação social/étnica hierárquica de povos, culturas e saberes, na apropriação/expropriação da natureza e do território, na morte como “necropolítica” (MBEMBE, 2018) e no extermínio da diversidade social e linguística indígena e de outros grupos étnicos (QUIJANO, 2009; PORTO-GONÇALVES, 2017; SANTOS, 2009; MINOLO, 2007).

Essa nova-velha “configuração política do poder” sobre o currículo, formação de professores e avaliação educacional, estruturam um “território sacrificial” que se tornou mais dinâmico, complexo e mais disputado, não apenas pelo fato de estar situado no meio das relações socioeconômicas, ou no contexto da sociedade do conhecimento, mas por representar uma “disputa pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia”, isto é, “por estar em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar outros projetos de sociedade, de cidade, de campo, de um viver mais digno e mais humano” (ARROYO, 2013, p. 14).

Nesse contexto, a lógica sacrificial das colonialidades, torna-se ainda mais cruel diante do desmonte de diversas secretarias, políticas, programas e projetos em andamento, freando a expansão de políticas públicas de Educação, impactando diretamente na formação de professores e nas condições de trabalho docente, acelerando a “re-reformulação” de projetos pedagógicos de cursos, na perspectiva de abrir caminhos para permitir novos mercados de exploração capitalista na educação pública.

Para finalizar este eixo, destacamos que o currículo e a formação de professores, ao seguir os marcos da regulação e controle da modernidade e do capital norte-eurocêntricos, empresarial-tecnicista e latifundiário, transformam o território das diversidades e da profissionalização docente, em território de dominação (apropriação/expropriação) dos sujeitos docentes, discentes, técnicos, gestores, da vida camponesa e da natureza, eliminando a

sociodiversidade, impondo conhecimentos mínimos para serem ministrados por professores “mínimos”.

Esses fatores, avolumam a lógica sacrificial do currículo e os mecanismos de poder para a determinação do conhecimento verdadeiro, para manter a “nova-velha” estruturação político-econômico da sociedade brasileira, de acordo com as tendências do capital e das colonialidades, que estão desmontando o aparelho público de estado e a democracia brasileira. É nesse contexto das colonialidades e do *empresariamento da educação*, que a lógica do não-reconhecimento e não-afirmação de conhecimentos outros, das experiências sociais, das lutas e rebeldias dos movimentos sociais do campo e da cidade, da inclusão social e da diversidade de gêneros, que a jurisprudência tem sido negada por meio do conhecimento abissal e da formação docente “tecnificadora” da prática e da teoria, conseqüentemente, da vida educacional.

3.3. Currículos reconhecidos como “Amazônias”

O conceito de “Amazônias” que defendemos nesta Tese e o que serve de base para discorrer sobre nossa posição a respeito da *Amazônia*, gira em torno de um *contínuo histórico* entre ser humano e natureza, isto é, uma associação entre transformações e continuidades das relações sociais e reações biológicas entre a vida social e da natureza que foram formando, ao longo dos séculos, o conceito de “Amazônias”, como sendo a permanente história do que podemos chamar de *relação/reação*⁵⁰ entre a biodiversidade e a sociodiversidade amazônica.

Referiremos, neste caso, a Amazônia como um *território de vida da natureza e humana*, edificado e transmitido por meio de uma “memória biocultural” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009), isto é, por meio de uma *relação/reação* entre saberes ancestrais (cosmologias), atitudes/comportamentos (cosmopráticas) e os materiais bioenergéticos da natureza, possibilitando a produção de *saberes socionaturais*⁵¹ e, reciprocamente, a possibilidade de regeneração dos biomas e dos ecossistemas da Amazônia.

⁵⁰ O conceito de “relação/reação”, envolve dois conceitos como uma unidade de análise, onde há múltiplas “relações” sociais estabelecidas com/entre a natureza (PORTO-GONÇALVES, 2012) e, ao mesmo tempo, a própria natureza, promove reações bioquímicas físicas entre seus organismos naturais (ALIMONDA, 2011). A relação/reação entre a sociodiversidade e biodiversidade, gera o conceito que estamos chamando de *metabolismo socionatural da Amazônia*.

⁵¹ Estamos trabalhando com o conceito de saberes *socionaturais*, para ajudar a construir outras referências conceituais quanto a relação de saberes que são produzidos nas experiências sociais com a natureza, chamadas por Alimonda (2011) de experiências sociais das populações originárias – indígenas, camponesas, quilombolas,

Outrossim, o conceito de “Amazônias”, tal como sustenta Porto-Gonçalves (2017), é formado por relações de sistemas sociais e culturais e por “ciclos ecológicos da natureza, próprios e diversificados” (FIGUEIREDO, et al., 2017), que foram construídos e transformados numa relação/reação estabelecida a mais de 11 mil anos, decorrente da presença do ser humano originário nas terras do continente sulamericano, tal como mostram, por exemplo, pesquisas arqueológicas sobre o registro mais antigo da presença do ser humano na Amazônia Paraense, que data de 11.200 anos, na Caverna da Pedra Pintada, no município de Monte Alegre-Pa (PEREIRA; MORAES, 2019).

Aliás, a estadia do ser humano no planeta Terra é relativamente recente, se considerarmos que o “universo conhecido” tem 13,8 bilhões de anos. Nosso planeta terra, tem 4,5 bilhões de anos e o *homo sapiens* tem em torno de 200 mil anos (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Tempo diminuto diante da existência do universo, porém bastante promissor em termos de transformação da natureza. Contudo, antes da presença do *homo sapiens* na natureza, segundo Daniel de Oliveira e Cássia de Oliveira (2019), eram as reações bioquímicas e as transformações ecológicas que balizavam a existência dos seres vivos e não vivos. Mas com o aparecimento do ser humano realizando a caça e a coleta e, posteriormente, há mais ou menos 15 mil anos, com o modo de produção sobre a terra, cultivador de seu alimento, o ser humano criou a *agricultura* e a natureza e o próprio ser humano, nunca foram mais os mesmos (TOSCANO, 2003).

Neste sentido, tomamos como ponto de partida a crítica decolonial sobre as “colonialidades do ser, saber e natureza”, para demonstrar que elas deslegitimam os povos camponeses e os movimentos sociais, na sua relação com a natureza e, em particular, com as naturezas Amazônicas. Por isso, o pensamento moderno/colonial/capitalista, não consegue enxergar o conceito de “Amazônias”, porque sua lente unifocal da ciência e economia, está distorcida pelo “pensamento abissal” (SANTOS, 2009), que não consegue transcender as maneiras norte-ocidentais de conceber a relação ser humano-natureza, se não for pela ótica baconiana do domínio, apropriação/expropriação da *socionatureza* (BACON, 1999).

Neste sentido, a lógica moderna/eurocêntrica da ciência e da economia, *classificou e classifica*, do ponto de vista da “classificação racial” de Quijano (2009), o conceito de natureza e cultura, como se fossem substratos de “relações de mercadoria e subalternização”

ribeirinhos, extrativistas etc., e da natureza – terras, florestas, rios e suas energias e biomassas, como unidade indissociável entre ser humano-natureza.

(ALIMONDA, 2011), ou ainda, como categorias isoladas, advindas de áreas de conhecimentos científicos diferentes (ciências da natureza, ciências agrárias ou ciências sociais), mas que cresceram da própria ciência moderna e foram tensionadas quando ampliou-se a diversidade de pensamentos e epistemologias (JAPIASSU, 2012), cada um a seu modo, mas, entre si, estabeleceram uma *disputa* pela construção do conhecimento científico verdadeiro sobre a sociedade e a natureza, seja no âmbito do conhecimento social (sociologia e ciências sociais), seja da natureza (ciências naturais/biologia, química, física, matemática⁵² – e agronomia), criando a atmosfera das *lutas modernas*, na produção do conhecimento científico no século XX, no domínio da tecnologia e na corrida pela “superação de paradigmas” sobre a sociedade e sua relação com a natureza.

Outrossim, queremos destacar que a relação/reação ser humano-natureza, carrega uma dimensão epistemológica moderna/eurocêntrica, de base cartesiana sobre o “ser” (superioridade da raças e culturas) e baconiana sobre a “natureza” (dominação da natureza). Essa visão de superioridade social e da natureza, transformou-se em múltiplas formas de impactos na realidade, como guerras intertribais, lutas étnicas e sociais contra o poder colonial e crises ambientais na América Latina, e em particular na Amazônia, cuja magnitude é de enormes proporções e consequências (im) previsíveis, tanto para a natureza quanto para as populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e o campesinato de modo geral, sem falar das populações urbanas, oriundas das populações “rurais” expulsas das comunidades camponesas (PORTO-GONÇALVES, 2017; ALIMONDA, 2011; LEFF, 2006).

Dessa forma, olvidados por esse contexto, o que foi chamado de “harmonia ambiental”, como lembra Francisco Guitiérrez e Cruz Prado (2013), caiu em um processo de *desesperança*, frente a lógica abissal de negação da natureza, das culturas e saberes, além das ameaças à vida, aos direitos sociais e territoriais. Trata-se de um conceito ultrapassado? Mesmo não sendo aqui nosso objetivo desencadear uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de *harmonia ambiental*, parece-nos relevante destacar que foi sobre a ruptura das “harmonias” entre ser humano-natureza, que se fundaram as estruturas de dominação e poder sobre os povos originários e camponeses, e sobre a natureza, ao longo da história, tal como ocorreu com a apropriação/expropriação da natureza e das populações indígenas em territórios sulamericanos, desde 1492 (QUIJANO, 2009).

⁵² A matemática foi separada das Ciências da Natureza para fazer parte da área de Ciências Exatas.

Outrossim, 500 anos após a ruptura do *metabolismo socionatural*⁵³ neste continente, a transformação do conceito de “harmonia ambiental” para “agroecologia”, politizou ainda mais o debate ambiental, o campesinato e a agricultura familiar, numa perspectiva “conservação simbiótica, biológica e cultural, que demanda um estilo de pesquisa integradora e interdisciplinar, que interessa a agroecologia e ganha força dentro da ciência contemporânea” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2008). A agroecologia firmada em defesa da natureza, da agricultura familiar e dos trabalhadores camponeses, reforça e reafirma a relação ser humano-natureza numa perspectiva sintrópica e não entrópica, fortalecendo à luta pela terra contra o capitalismo agrário e a sua ciência agrônômica (FIGUEIREDO, 2017).

Num outro polo da disputa pela natureza estão as “ciências da agricultura”, chamada de “Agronomia”, nas quais vinculam-se historicamente a uma vertente colonial/moderna de conceber a natureza e agricultura, investido na capacitação de agrônomos, técnicos e extensionistas com vistas atender a economia da monocultura, com tendência para a expansão do agronegócio, utilização de fertilizantes/agrotóxicos e exploração da natureza (TOSCANO, 2003; ALTIERI, 2012). A Agronomia surge como escola de formação técnica e como ensino superior na França, na segunda metade de 1800, mas no Brasil aparece em 1887, por meio do Instituto Agrônomo de Campinas-IAC, com forte tendência colonial/moderno/capitalista que visava atender a monocultura do latifúndio no café e cana-de-açúcar, mas foi fortalecida com a Revolução Verde da década de 1960 e os pacotes de agrotóxicos, ampliando a perspectiva da formação científica do agrônomo para o agronegócio (ALTIERI, 2012; FIGUEIREDO, et al. 2017; CAPDEVELLI, 1991; TOSCANO; 2003).

Com base nas ideias de Fernandes (2008), podemos afirmar que o sistema agrícola do agronegócio é distinto do sistema agrícola do campesinato. No primeiro, a monocultura, o trabalho assalariado, a utilização de fertilizantes químicos/venenos e produção em grande escala, são algumas das referências. No sistema agrícola camponês, por sua vez, a biodiversidade, a soberania alimentar, a predominância do trabalho familiar e a produção em pequena escala são algumas das principais referências. Segundo esse autor, essas visões representam diferentes tensões e disputas no campo da agricultura, do mercado e da indústria de produção de alimentos, nos quais tratam de modo distinto a participação do camponês e os processos de expropriação aos quais estão submetidos.

⁵³ O conceito de “metabolismo socionatural” é aquele que surge do conjunto de “relações/reações” socionaturais, isto é, é aquele que advém de processos inerentes das reações da natureza, mas que envolve práticas e saberes culturais sobre a natureza, numa postura “sintrópica” (ALIMONDA, 2011).

Nessas disputas, ainda com base em Fernandes (2008, p. 48), o capital corre em busca de controlar ambos os sistemas (agronegócio e agricultura familiar) de forma paradoxal, subordinando o campesinato no sistema do agronegócio para controlar o trabalhador, a terra e a produção. Esse processo tem expropriado o campesinato, porque o camponês vende a terra e deixa de ser agricultor, ou é expulso porque deixa de produzir ou passa a trabalhar com outras atividades, enfraquecendo sua relação de pertencimento com a terra. Essa lógica empresarial na agricultura, carrega uma visão econômica desenvolvimentista, reducionista e assimilacionista da vida camponesa, na qual desconhece e olvida a dimensão mais ampla da *reação/relação sicionatural* (cósmica, sintrópica e cultural) entre ser humano-natureza e induz ao saqueio da natureza e a matar a vida (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2008).

A indiana Vandana Shiva em “Monoculturas da Mente” (2003), mostra que o desenvolvimento do capitalismo agrário, desde sua origem colonial/moderna até os dias atuais, criado e desenvolvido em torno da monocultura de alimentos, cria um processo “cognitivo-ideológico” que se instaura primeiro nas mentes, ou seja, na forma de se ver e ver o mundo, como um esquema político de poder no controle do saber local, para em seguida ser aplicada aos ecossistemas. Segundo a autora, o saber ocidental dominante tem provocado o desaparecimento do saber e da agricultura locais por meio de muitos processos, entre os quais está a própria negação das suas existências, universalizando o saber ocidental sobre o saber local, sacrificando-o sob o rótulo da “ciência moderna”, que considera as faculdades cognitivas do agronegócio serem “superiores” às do campesinato, em detrimento e anulação dos saberes locais e das experiências históricas não-ocidentais. Segundo a autora:

O rótulo de “científico” atribui uma espécie de sacralidade ou imunidade social ao sistema ocidental. Ao se elevar acima da sociedade e de outros sistemas de saber e simultaneamente excluir outros sistemas de saber da esfera do fidedigno e sistemático, o sistema dominante cria seu monopólio exclusivo. Paradoxalmente, os sistemas de saber considerados mais abertos é que estão, na realidade, fechados ao exame e à avaliação (SHIVA, 2003, p. 24).

Nesse sentido, a universalização do saber na agricultura dominante, adquire um sentido mais sacralizante da agricultura hegemônica, eliminando saberes da agricultura familiar, enraizando-se na tradição local com extrema marca provinciana de colonização, na qual “nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores”. (SHIVA, 2003, p. 21). Dessa forma, o saber moderno sobre agricultura, tem difundido uma dicotomia entre o saber universal da ciência no agronegócio em detrimento ao saber local na agricultura camponesa, buscando a “colonização intelectual” do segundo, ao desencadear uma violência contra os sistemas locais de produção na agricultura

familiar, invisibilizando e não os considerando como um território de saberes existentes na relação com a terra e com a natureza de modo geral.

Queremos demonstrar que as colonialidades, ao se fazerem presentes na formação do pensamento moderno/colonial sobre o domínio da natureza, agricultura e populações originárias, assumem o pretexto de substituir ou mesmo “simplificar” os ecossistemas biodiversos. Figueiredo (2017) entende assim:

A simplificação da biodiversidade, resulta concomitantemente na simplificação cognitiva e cultural e, conseqüentemente, no desaparecimento de capacidades e habilidades para se manejar ambientes diversificados, que são mais sustentáveis do ponto de vista ecológico e econômico (FIGUEIREDO, 2017, p. 51)

Victor Toledo (2008) se refere a esse momento de avanço do capitalismo agrário monocultor, como sendo a criação de “ecossistemas artificiais”, isto é, quando a natureza e os ecossistemas, e com eles, as populações que os habitam, são destruídos e perdem suas habilidades de “auto-manutenção” e “auto-reprodução”. Mas paradoxalmente sendo *organismo metabólico*, “a natureza, por um lado, busca a regeneração mediante os mecanismos de restauração ecológica, e, por outro, deriva de formas bizarras, atípicas e imprevisíveis de simbiose com a sociedade” (TOLEDO, 2008, pág. 10, tradução livre).

Nesse sentido, por exemplo, mesmo diante da ruptura metabólica sicionatural que ocorrera na Amazônia durante os séculos de exploração do trabalho e da natureza, vivendo diante de um amplo processo de etnocídios (SOUSA JUNIOR, 2001) e epistemicídios (SANTOS, 2009), que implicaram numa verdadeira catástrofe para os povos indígenas, com assassinatos em massa, perda das diversidades culturais, cosmovisões e da natureza, além da *quase-perda* da capacidade de diversos povos indígenas de olharem para si mesmos (FIGUEIREDO, 2017); algumas “brechas” foram criadas, como destacou Favacho (1984) e Pereira (2014), fazendo com que muitos elementos culturais de origem indígena, conseguissem se manter e foram fundamentais para a formação das identidades amazônicas atuais, assim como, para a transformação do metabolismo sicionatural, tais como:

a) o trabalho comunitário, girando em torno do extrativismo vegetal (puxirum); b) os ritos e conceitos xamânicos, sobretudo os de cura (pajelança e panema); c) a alimentação baseada na farinha de mandioca e com seus pratos típicos (maniçoba, tacacá, pato no tucupi); d) a maneira de se comportar e de se relacionar (solidariedade familiar e comunitária muito forte); e) as lendas e tradições (PEREIRA, 2014, p. 50)

Nesse sentido, podemos inferir que, mesmo diante de uma ruptura do metabolismo sicionatural, provocados pelas *colonialidades do poder, ser, saber e natureza*, sobre os saberes

locais dos povos originários indígenas da Amazônia, como também, posteriormente, sobre as povos africanos (LEAL, 2008), a *relação/reação metabólica ser humano-natureza*, urge como *força-motriz* para afirmação da identidade cultural em sua relação com a natureza, edificando-se em processos socionaturais, como cenários de “*lutas e resistências*”, que vão refletir na formação socioterritorial das “Amazônias”, como destaca Porto-Gonçalves (2017) e, mais especificamente, na formação socioterritorial das populações ribeirinhas, no Baixo Tocantins, como entendeu Pereira (2014).

Outrossim, se considerarmos a enorme disponibilidade dos biomas da Amazônia, presente num território de escala transnacional compartilhado por nove países da América do Sul – Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela – com 7,8 milhões de Km² de extensão, dos quais mais da metade (65%) pertence aos 772 municípios brasileiros, divididos em 9 estados desta federação⁵⁴; diferentes formas de relações socionaturais transitam e transformam a Amazônia, em um território de uso e apropriação da natureza, para mais de 24 milhões de cidadãos que povoam essa região em escalas local, regional e internacional⁵⁵.

A sociodiversidade amazônica reflete as transformações sociais e culturais de um território marcado pela diversidade de grupos étnicos, costurando a identidade amazônica por dentro da complexa teia de culturas. Assim, a sociodiversidade amazônica é formada por um conjunto de povos e processos culturais, na cidade e no campo, que desde a invasão colonialista e, mais recentemente, nos anos de 1900 para cá, com a migração e imigração intra e transnacional, foi diversificando suas matrizes sociais e ampliando suas bases culturais, formando outras identidades na/da Amazônia (PORTO GONÇALVES, 2017).

Assim, neste território, como diz Benchimol (1985), indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas (seringueiros, castanheiros, açazeiros, mulheres quebradeiras de coco babaçu), camponeses, posseiros, agricultores familiares, assentados, sem terra, sem teto, atingidos por barragens, migrantes de outras regiões brasileiras e estrangeiros, como: asiáticos, japoneses, judeus e sírio-libaneses, além é claro, dos europeus; foram estabelecendo e impondo, de forma paradoxal, padrões de referências na formação da

⁵⁴ Acre, Amazonas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

⁵⁵ O espaço amazônico Sul-Americano ou Amazônia Internacional, ou ainda, Pan-Amazônia, representa 1/20 da superfície terrestre do planeta, 2/5 da América do Sul e 3/5 do Brasil. (SANTOS; et al. 2014).

identidade social e cultural amazônica (CONCEIÇÃO; MANESCHY, 2002; BENCHIMOL, 1985).

A sociodiversidade também deve ser reconhecida por dentro das múltiplas etnias indígenas, pois somente a Amazônia brasileira abriga 169 povos indígenas, somando uma população superior a 230 mil pessoas, o que corresponde a 1,3% de sua população total e a 60% da população indígena do país, onde o número de idiomas chega a 250, em mais de 130 línguas, de variados tipos de estrutura (SILVA, 2010). Entretanto, no ano de 2010, a população indígena da Amazônia constituía pouco mais de 1% da população brasileira e o território amazônico abrigava 418 terras indígenas, ocupando uma área de 1.080.814 Km², o que corresponde a cerca de 20% de toda a sua extensão. No Amazonas, 21% da área do Estado é ocupada por terras indígenas; no Pará, 20%, e em Roraima, 58% (SILVA, 2010).

A população declarada negra no Brasil, segundo o PNAD/IBGE, entre 2012 e 2016, cresceu para 14,9%, chegando em 16,8 milhões de pessoas. No Pará, a população negra foi registrada em 5.353.677 pessoas. Assim, a diversidade social tem o lugar ocupado nos segmentos na sociedade e tem a ver com questões históricas, com o contexto político, econômico e as disparidades sociais produzidas segundo classe social, gênero e raça. Segundo um estudo do Grupo de Trabalho (GT) Racismo e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), no tocante às questões raciais, o Brasil tem enfrentado historicamente um “racismo estrutural” (ALMEIDA, 2019), que se dá pela formalização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor em detrimento de outro, para evidenciar a noção de supremacia racial ou da raça pura (SANTOS, *et al.* 2020).

Segundo Santos, *et al.* (2020), analisando os dados do IBGE (2019), a população negra representa parcela significativa de:

Comunidades tradicionais, quilombolas, ribeirinhas, de pescadores artesanais, dos que vivem em situação de rua, das pessoas privadas de liberdade, das que vivem na extrema pobreza e em domicílios que não respondem aos padrões de habitabilidade, que não contam com abastecimento de água e/ ou esgotamento sanitário como nas favelas, daqueles que apresentam menores rendimentos ou sobrevivem da informalidade; dos que dependem do lixo de natureza reciclável ou não; das empregadas domésticas; cuidadoras de idosos, dos idosos negros, dos que estão em situação de insegurança alimentar; que têm dificuldades de acesso à serviços e equipamentos de saúde, assistência social e educação.

A sociodiversidade indígena e negra na Amazônia e no Brasil, entretanto, são ocultadas pelo padrão de poder das “colonialidades” que tenta naturalizar o racismo, por meio de um

processo de constituição de subjetividades que cria um conjunto de princípios “verdadeiros” e “racionais” para fundamentar as desigualdades raciais (ALMEIDA, 2019). No caso das populações amazônicas, o racismo estrutural a observa como um “vazio demográfico” que olvida, por meio da homogeneização cultural da suposta superioridade da raça branca, a existência de uma ampla sociodiversidade e de uma ampla diversidade ecológica.

Essa visão colonial racista sobre a natureza e os grupos sociais que nele habitam, negam a existência de uma super-área ainda “preservada” de floresta tropical do planeta (1/3 das reservas mundiais), contendo uma diversidade florestal com 250 milhões de hectares de floresta, onde estão estocadas, aproximadamente, 14 bilhões de m³ de madeira comercializável, onde plantas medicinais, aromáticas, alimentícias, corantes, oleaginosas e fibrosas, convivem com cerca de 30 milhões de espécies vegetais e animais (SANTOS, D., et al. 2014). Além disso, a silvicultura amazônica é composta por uma ampla biodiversidade de répteis⁵⁶, anfíbios⁵⁷, aracnídeos⁵⁸, insetos, formigas e pássaros, somente em única dimensão territorial, mas que podem (não) se repetir em outras regiões da Amazônia.

Para Porto-Gonçalves (2001), a bio/sociodiversidade é, sobretudo, a principal característica desse território. Nela, a *relação-reação metabólica socionatural* ocorre, quando a sociodiversidade convive com a biodiversidade (terras, rios, flora e fauna). Mais ainda, convém destacar que a heterogeneidade geofísica e topográfica, por exemplo, onde há “Amazônias” em espaços de várzeas e de terra firme, terrenos planos e serranos, como o parque do Tumucumaque, os campos do Marajó e a serra dos Carajás, além das costas do norte do Amapá e do Pará, onde está o golfo marajoara, o delta-estuário, o nordeste paraense e o golfo das costas do Maranhão, isto é, territórios onde a “Amazônia verde” se encontra com a “Amazônia azul”⁵⁹, são espaços da geograficidade amazônica que interessam ao conhecimento

⁵⁶ Segundo pesquisa realizada pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM e pelo Instituto Mamirauá (DEBIEN, et al, 2019), o Brasil tem o terceiro maior número de répteis do mundo, com 795 espécies descritas. Destes, 753 são espécies de répteis escamosos (lagartos, cobras e anfisbêneas), dentre quais 44% têm ocorrência na Amazônia brasileira – correspondendo a 189 espécies de cobras e 140 de lagartos.

⁵⁷ Estudos da Herpetofauna da Amazônia, mostram que a fauna de anfíbios da Amazônia brasileira é formada por 14 famílias, na maioria, anuros (221 espécies), nove espécies de gimnofionas e uma salamandra, representando 73% do total de espécies de anfíbios amazônicos. Assim, aproximadamente 82% das espécies de anfíbios que ocorrem na região amazônica são endêmicas (ÁVILA-PIRES, et al, 2005)

⁵⁸ Sobre a diversidade de Aranhas na Amazônia, consultar a Tese de Doutorado de André do Amaral Nogueira (2011).

⁵⁹ Sobre o conceito de “Amazônia Azul” consultar o artigo de Marianne L. Wiesebron (2013) “Amazônia Azul: Pensando a Defesa do Território Marítimo Brasileiro”.

dominante, do ponto de vista da cartografia da invasão e domínio do território, pois representa o “corredor” entre a bacia Amazônica e o oceano atlântico.

Além disso, é preciso considerar que a ofensiva do capital sobre os metabolismos socionaturais da Amazônia, também se concentra sobre o conceito de “Amazônia Azul”, termo criado em 2004 pela Marinha do Brasil (CARVALHO, 2004) para chamar a atenção quanto à proteção da área oceânica, sob a jurisdição brasileira. Esse território abrange uma área marítima de 4,5 milhões de km², isto é, mais de 50% da extensão territorial do país (WIESEBRON, 2013). Assim, a “Amazônia Azul”, aparece na cena geopolítica do Brasil, com mais força entre o estado brasileiro, a Petrobras e as corporações internacionais, somente na década de 2000, por meio da Zona Econômica Exclusiva-ZEE, em função da descoberta e exploração das enormes jazidas de petróleo e gás natural nas camadas do pré-sal, mas também, pela imensa quantidade de matérias primas a serem exploradas nos fundos do oceano atlântico, como sulfetos polimetálicos que contém ferro, zinco, cobre e outros metais (MARTINS, *et al*, 2006); nesse cenário, o termo “Amazônia azul” constitui-se numa outra geopolítica de dominação, criado para a apropriação/expropriação dos ecossistemas costeiros, tal como acontece com a “Amazônia verde”, para ser transformado em mais um palco das investidas do capital e das colonialidades contra a sociodiversidade das populações pesqueiras litorâneas e sobre a biodiversidade e os recursos minerais que estão diante do regime das águas oceânicas (WIESEBRON, 2013).

Outrossim, a diversidade de rios, igarapés e nascentes de “água doce” na região Amazônica brasileira, onde estão situadas a Bacia Amazônica e a Bacia Araguaia-Tocantins e que compõe um conjunto de rios, igarapés, furos, praias, onde destacam-se o rio Amazonas, rio Negro, rio Branco, rio Solimões, rio Madeira, rio Trombeta, rio Tapajós, rio Tocantins, rio Araguaia e rio Purus⁶⁰; representa a ampla diversidade de rios geradora da disponibilidade de água potável, matéria e energia, assim como a diversidade de piscosidade, na qual atinge proporções grandiosas de até 1.700 espécies de peixes (SANTOS; *et al*. 2014).

Porém, a diversidade das águas é escamoteada pela “colonialidade da natureza” como sendo “fluxos” ou “corredores” necessários para escoar a produção de grãos, minerais e a

⁶⁰ É importante notar que a denominação feita para identificar os rios, ruas e até bairros do Brasil e da Amazônia, não está somente ligada a sua geograficidade no território, mas dentro dela, uma identificação que carrega consigo uma colonialidade ligada ao poder político e econômico, vinculando a identificação e nome aos grupos dominantes de cada época histórica. Rio Branco, por exemplo, nome da capital do Acre e do rio que o circunda, recebe esse nome em homenagem ao Barão do Rio Branco, diplomata e dono de seringais naquela região. E Baía do Guajará, na frente de Belém, consecutivamente, recebe essa denominação advinda do Barão de Guajará Domingos Raiol, político português que ficou conhecido por ser o primeiro a descrever a Cabanagem no Pará (RICCI, 2006)

pecuária extensiva (PORTO-GONÇALVES, 2017) que vêm do “coração da Amazônia” onde ficam as cidades portuárias de Santarém, Itaituba, Manaus, etc., e vão direto para o oceano atlântico e, de lá, para outros continentes de exportação e consumo.

Nesse sentido, a Amazônia adquire uma atmosfera propícia para a geopolítica da dominação do território, por meio de uma visão racista sobre o próprio território e da diversidade social e natural a ele inerente, pois busca olvidar as naturezas e as culturas amazônicas, para propiciar à cobiça da geopolítica do “capital natural”, como chamou Bertha Becker (2004), como sendo a mais nova “*fronteira*” a ser rompida, o que vem criando, conseqüentemente, as “encruzilhadas da Amazônia”, como diz Porto-Gonçalves (2017), diante da exploração, consumo, apropriação e expropriação das populações camponesas e da biomassa (saberes, energia e matéria), a ela inerentes.

Outrossim, ao sustentar a necessidade de reconhecer e afirmar a relação sintrópica ser-humano/natureza, negamos as teses de “domínio da natureza”, de inspiração do pensamento moderno/colonial advindas desde Francis Bacon e René Descartes, que separam a natureza da cultura e vice-versa, e não enxergam a convivência dos seres humanos na relação mútua com a natureza. Essa visão moderna/colonial sobre a *natureza* e o *ser*, construída com base no pensamento eurocêntrico/moderno, sustenta a tese da natureza como sendo “mercadoria e recursos” (ALIMONDA, 2011), ausenta-se de humanidade no “outro”, pois enxerga a humanidade *para si*, e olvida os saberes e a dinâmica socioterritorial amazônica. Além disso, por estar centrada nessa mentalidade colonial racista, recusa reconhecer que ali/aqui, nos territórios camponeses da Amazônia, habitam povos/culturas que convivem *com* o complexo metabólico da natureza de maneiras sustentáveis por meio de “etno-bio-ecologias” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2008).

Consideramos assim, que as condições diferenciadas de matéria-energia advinda das múltiplas naturezas amazônicas, são fundamentais para o complexo metabólico socionatural amazônico manter o “equilíbrio” das suas funções naturais, em interações recíprocas da biodiversidade e da sociodiversidade na formação do território, por meio da transformação da natureza, não somente pelo trabalho, mas antes por eclosões bio-sócio-energéticas entre natureza e cultura por meio de formas socionaturais de comunicação, lazer, cultivo, cuidado e trabalho, entre outros, como saberes, imaginários, representações (cosmologias e cosmopráticas), desenvolvidas com/entre aguerridas e diversas formas de viver e conviver feitas pelos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, etc., *com* as naturezas e não *contra* elas. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013; FIGUEIREDO, 2017).

Assim, o *metabolismo socionatural* das Amazônias cria condições propícias para desenvolver um sistema relações/reações ser humano-natureza, passa a desenvolver diversas formas de conhecimento necessárias para comer (caça, coleta, pesca, agricultura), para habitar (arquitetura) e para curar-se (múltiplas medicinas naturais), rechaçando a visão de que a Amazônia não é só uma *imensa floresta* e uma *imensa bacia hidrográfica* (PORTO-GONÇALVES, 2017), mas, sobretudo, é um patrimônio de conhecimentos desenvolvidos com (e não contra) essas condições de vida amazônica, na qual nos convida para o diálogo de saberes e para a relação/reação entre cultura e natureza.

Mas, de modo geral, a relação/reação ser humano e natureza na Amazônia, ganha particularidade diante uma materialidade histórica *socionatural-conflitiva* entre ser humano e natureza. Tem-se, então, nas “Amazônias” da Amazônia, onde as “naturezas” da natureza representam um grande *organismo vivo*, a *relação metabólica socionatural* modificada histórica e continuamente pela ação antrópica (misantrópica e entrópica), nas suas mais perversas colonialidades, onde o controle da natureza e do ser humano, ocorre simultaneamente sob o domínio das formas de pensar das populações originárias, destruindo a memória e os saberes bio-culturais (TOLEDO; BARRERA; BARSSOLS, 2009), o controle natural dos recursos materiais e energéticos e a autorregeneração do meio ambiente (FIGUEIREDO, 2017), além do vigoroso fluxo socionatural da vida amazônica que, como já dissemos, co-evoluiu a milênios neste continente.

3.4. A Amazônia nas encruzilhadas da “Colonialidade da Natureza”

A natureza, ou podemos chamá-la de “naturezas”, devido a sua *heterogeneidade socionatural*, isto é, seus diferentes biomas e, dentro deles, a diversidade de ecossistemas, juntamente com os povos originários e camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, entre outros, vivem (enfrentam e resistem) a mais um momento apocalíptico (misantrópica e entropia), no qual está sob forte ataque de “extinção natural e social”, diante da subjugação inferida pelo capital (latifundiário, empresarial e financeiro), na exploração dos recursos naturais, na destruição dos ecossistemas (queimadas, derrubadas, barragens e prospecção do solo), e na aniquilação dos direitos territoriais (extinção dos direitos a propriedade, como terras indígenas, reservas extrativistas e pequenos sítios de posseiros).

A “colonialidade da natureza”, se transforma, ao longo dos séculos, em uma persistente colonialidade que afeta a natureza, os territórios e os povos da Amazônia latino-americana.

Segundo Porto-Gonçalves (2017), está ligada ao projeto histórico de colonialidade na América Latina, que possui suas raízes vinculadas a expansão geopolítica do domínio europeu pelo mundo transatlântico, no final século XV, em busca por acumulação de riquezas minerais e outros recursos naturais, como energia elétrica e madeira, provocando a subjugação e extermínio das populações originárias (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 16).

Nesse sentido, defendemos a necessidade de combater a colonialidade natureza, pois esta sustenta a forma de poder sobre o domínio do território social e natural, mais especificamente, sobre o domínio da natureza e os diferentes recursos naturais como madeira, minério, energia e biodiversidade. No olhar de Porto-Gonçalves (2012), a “Colonialidade do Poder” facilitou a naturalização do controle eurocentrado dos territórios e da exploração dos recursos da natureza (colonialidade da natureza) e classificou, de acordo com a suposta posição racial, “não apenas os territórios, mas também as organizações políticas de base territorial como identidades geográficas subalternizadas por sua localização geoterritorial” (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 35).

Nesse contexto, a vida das populações do campo e a relação metabólica que estabelecem com as naturezas e seus ecossistemas, enfrentam um forte padrão de poder que opera no domínio, exploração e destruição da natureza, em busca de acúmulo incessante por terra para latifúndios de monocultura, exploração dos recursos minerais, hídricos e florestais, controlado por grupos políticos e jurídicos, empresariais e latifundiários, que tentam regular o âmbito social, econômico e educacional, baseado por um forte padrão de poder *colonial/moderno/capitalista*, que radicaliza a expropriação da vida humana e da natureza, no território camponês. Podemos observar essa tendência misantrópica e entrópica nos dados apresentados pelo Relatório do CIMI (2020):

Invariavelmente, as violências praticadas contra os indígenas e suas comunidades estão associadas a disputa pela terra. Em relação ao segundo capítulo “Violência contra a Pessoa”, foram registrados os seguintes dados em 2019: abuso de poder (13); ameaça de morte (33); ameaças várias (34); assassinatos (113); homicídio culposo (20); lesões corporais dolosas (13); racismo e discriminação étnico cultural (16); tentativa de assassinato (24); e violência sexual (10); totalizando o registro de 276 casos de violência praticadas contra a pessoa indígena em 2019. Este total de registros é maior que o dobro do total registrado em 2018, que foi de 110 (p. 07).

A esse padrão de poder sobre a natureza e povos originários que com ela trabalham, a seu modo, denomina-se de “colonialidade da natureza”. Esta colonialidade, assim como as outras colonialidades destacadas acima, estão sustentadas por um modelo político *misantrópico* e *entrópico*, que é admitida pelo poder público como um momento de *assimilacionismo* dos

povos camponeses e da natureza (RANGEL; LIEBGOT, 2020; PORTO-GONÇALVEZ, 2017), na qual busca incorporar as populações camponesas ao modelo de sociedade capitalista de desenvolvimento, onde a natureza é a matéria-prima para a acumulação de riquezas e a mudança do status de subdesenvolvimento. É essa política misantrópica e entrópica que está no controle da dominação da Amazônia e autoriza um sistema de destruição dos territórios, *pari-passo* a morte/criminalização das populações originárias, como indígenas e as lideranças dos movimentos sociais camponeses, para justificar as investidas do estado e do capital na expropriação da natureza e das vidas que a ela são inerentes⁶¹.

Assim, a Colonialidade da Natureza, como definiu Hector Alimonda (2011), é um momento histórico da dominação do capital sobre a natureza e seus povos, representado pelas grandes corporações transacionais, para o controle e exploração intensiva e desigual da natureza⁶². O autor se refere à *colonialidade da natureza*, como “mercantilização e saqueio”, para construir uma nova “configuração territorial da natureza”, isto é, “a dinâmica sociocultural que articula ecossistemas e paisagens”. Esses territórios naturais aparecem para o pensamento hegemônico (político-jurídico-econômico) das elites ruralistas, segundo Alimonda, como um “espaço subalterno”, isto é, “*que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes*” (ALIMONDA, 2011, p. 22).

Ainda com base em Alimonda (2011) e Porto-Gonçalves (2017), a “colonialidade da natureza” deve ser entendida também como um projeto de disputa pelo “controle da natureza”, como ofensiva implacável de “privatização e mercantilização dos recursos naturais”, que está presente na intensidade de renovação do capital sobre a exploração econômica e biotecnológica, situando a exploração de energia e mineral, como ápice de um projeto maior, a apropriação e expropriação da natureza. A apropriação e expropriação dos recursos energéticos e minerais (hidrelétricas, petróleo, ouro, gás, bauxita, ferro e manganês), por exemplo, se expressam na multiplicação de megaprojetos de extração dos recursos naturais, em todo o continente latino-americano e mais especificamente na Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2017).

A esse respeito, a concepção de Enrique Leff (1985, p. 22) traz importantes aportes teóricos para compreendermos a “colonialidade da natureza” sob a ótica da “ecologia política”.

⁶¹ O livro “La Amazonía Rebelde – Peru 2009”, publicado no mesmo ano pelo Grupo de Trabalho Ecologia Política da CLACSO, organizado por Hector Alimonda, representa um ponto de inflexão afirmativa da luta das organizações e comunidades indígenas Awajun e Wampis, no Peru, contra os decretos presidenciais que derrubavam os direitos territoriais, ambientais e humanos desses povos.

⁶² A natureza é para Alimonda (2011) uma “realidade biofísica”, que envolve flora, fauna, habitantes humanos e a biodiversidades de seus ecossistemas.

Neste caso, compreende-se que as forças sociais de produção capitalistas, se impõem sobre a vida dos povos camponeses e da natureza, como um “processo de exploração e expropriação que rompe os mecanismos ecológicos e culturais” das populações camponesas, do qual depende a produtividade sustentável da agricultura familiar e a regeneração dos recursos naturais.

Outrossim, para Leff (2006), há um mecanismo combinado das forças do capitalismo para o controle da natureza que está associado à destruição do potencial produtivo dos países do terceiro mundo, por meio da introdução de padrões tecnológicos inapropriados, ritmos de exploração naturais intensivos e a difusão de modelos sociais de consumo que geram a degradação dos ecossistemas, a erosão dos solos e o esgotamento dos recursos naturais, o que representa, para o autor, a inserção de monocultura latifundiária no território camponês⁶³.

Leff (2006) argumenta que a *racionalidade ambiental capitalista*, impõe a proibição da natureza e do ser, por meio do modelo produtivista-mercantil que opera no controle e na dominação do capital sobre a natureza. Entendemos que a ofensiva do capital em busca do domínio da natureza, com base nesta racionalidade ambiental capitalista, implica a anulação dos direitos territoriais e negação das formas ancestrais de convivência com a natureza (cosmologias, cosmovisões e cosmopráticas relacionadas aos rios, terras, florestas e animais), mantidas por séculos pelos povos indígenas e comunidades camponesas da Amazônia, mas que, atualmente, encontram-se em situação de serem exterminadas pela misantropia e pela entropia dos grupos dominantes, que demandam pelo controle da natureza e dos territórios camponeses.

Dessa forma, a colonialidade da natureza, especificamente na Amazônia, como nos lembra Porto-Gonçalves (2017), tem como característica a visão criada sobre a Amazônia, e não visões da Amazônia. Mesmo quando se fala de visões da Amazônia, não são visões dos amazônidas, de seus povos/etnias/classes sociais, mas são visões hegemônicas do poder e da dominação sobre a natureza amazônica e sobre os povos originários e movimentos sociais. Não são apenas visões de um “vazio demográfico”, do qual lembra Porto-Gonçalves (2017), sobre a imagem colonial que marca a formação geo-histórica da região, ou das encruzilhadas dos territórios ribeirinhos, como afirmou Pereira (2014) a partir da chegada do colonizador; mas de uma visão do “vazio do ser, saber e natureza amazônicos”, da negação dos seres humanos que

⁶³ Para Enrique Leff (2006, p. 22), é preciso construir uma *outra* “racionalidade ambiental” constituída por *outro* “Saber Ambiental”. Este saber, segundo o autor, “leva a compreender o mundo no rumo do ser com a natureza, e do ser com o outro e com o Outro, transbordando a relação de conhecimento entre conceito e real, para um diálogo de seres e saberes, da sinergia da diversidade e da fecundidade da outredade, de uma política da diferença”.

vivem em relação metabólica com a natureza, produzindo e socializando saberes, culturas, histórias e ecologias sustentáveis.

A “colonialidade da natureza” significa, pois, a negação, apropriação e expropriação da natureza-cultura, onde se formam e conformam modos e estilos de vida com a natureza, expressa na diversidade linguística, saberes, trabalhos, tecnologias sociais, formas de organização social, cosmologias e cosmopráticas. Ao passo que também significa a negação, apropriação e expropriação da diversidade de ecossistemas que compõem a natureza, flora, fauna, variações climáticas e ecológicas, seus diferentes solos e recursos minerais, diferentes rios e recursos hídricos, em nome do conceito econômico de “subdesenvolvimento” e do conceito político de “progresso”.

A Amazônia enfrenta o rompimento do seu metabolismo socionatural desde o processo de colonialismo/colonialidade europeu sob o continente sulamericano. Desde então, há, historicamente, uma “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009) estruturado em torno de um modelo *colonial/moderno/capitalista* sobre a Amazônia. A característica mais condizente para esse padrão de poder são as suas “colonialidades”, centradas na negação do ser, do saber e da natureza, ou podemos dizer, na negação das condições e realizações humanas dos povos do campo e de suas relações com a biodiversidade amazônica.

Trata-se da permanência de um *contínuo e constructo histórico*, tal como Quijano (2009) chamou de “colonialidade do poder” que, ao nosso modo ver, se apresenta aparelhada por meio de um projeto “colonial/moderno/capitalista” sobre a dominação da natureza e das populações originárias, indígenas, camponeses, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, etc, que vivem *na/da/com* a Amazônia. Mas se as colonialidades perseveram historicamente na destruição do metabolismo socionatural da Amazônia, é preciso destacar que este modelo de dominação vem se transformando em momento históricos específicos de organização política e territorial sobre a Amazônia (PEREIRA, 2017) e sobre outros territórios “subalternizados” do planeta (GROSFOGUEL, *et al.* 2012).

Assim, as raízes do poder e da dominação das populações originárias, estendidas inicialmente sobre as populações indígenas da Amazônia e, posteriormente, sobre as populações negras, ribeirinhas, seringueiras e extrativistas, etc., revelam de forma impactante, o quão se buscava a negação e o extermínio do ser, do saber, da língua, das espiritualidades, das cosmologias, da natureza, a favor da submissão, da escravidão, do respeito servil, da humilhação, da subordinação política e social, da submissão e satisfação sexual (GROSFOGUEL, 2012).

No que se refere a “dominação do sexo e do gênero” como forma de “satisfação sexual” (QUIJANO, 2009) sobre as mulheres indígenas e negras, convém explicitar que esta é mais uma forma de dominação e controle do “corpo colonizado”, onde a Amazônia foi escrita sobre forte domínio da exploração e violência sexual. Para Souza Júnior (2001, p. 32):

Apesar de sempre terem utilizado sexualmente as mulheres indígenas, assim como as negras, os colonizadores portugueses assim agiam porque as consideravam como coisas, como objetos que lhes pertenciam e dos quais podiam dispor a qualquer hora. No caso das mulheres indígenas, a violência sexual era uma constante no seu contato com os portugueses, servindo de exemplo os numerosos casos de estupros ocorridos durante as tropas de resgate e as ‘guerras justas’” (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 32).

Como consequência dessa ação misantrópica, patriarcalista e machista, a Amazônia foi parte das práticas de dominação do corpo, como diz Grosfoguel (2012), através da colonização sexual das mulheres índias e negras, como também dos homens, em um ritual de "feminização do sexo masculino" (GROSFOGUEL, 2012), como se não bastasse o “trabalho forçado” destes últimos, o domínio sexual do corpo também faz parte das características da organização do processo de produção na Amazônia, pois a exploração do corpo para o trabalho também foi usada como objetos de desejos sexuais e de reprodução biológica do colonizador (ALMEIDA, 2010),.

Quijano (2009) entende como *classificação racial* a atitude etnocêntrica sobre as etnias indígenas e diversos grupos sociais do continente sulamericano. Para exemplificar com mais detalhes essa questão, destacamos o *Diretório dos Índios* de 1755, instituído por D. José I e executado por Sebastião José de Carvalho Mello, mais conhecido como “Marquês de Pombal”, especificamente sobre os povos indígenas do *Pará e Maranhão*, estabelecendo um conjunto de orientações legais que deviam ser observadas na administração das províncias e sesmarias, sob a prerrogativa de transformar o índio em “cidadão”, torná-los “livres” do controle das ordens religiosas e da “escravidão” por qualquer pretexto que fosse (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 25). Com o objetivo de converter o índio em colono, o Diretório do Índio, institucionalizou e intensificou o convívio dos brancos entre os índios, com o objetivo de estimular o casamento entre eles e garantir o “aportuguesamento” deste último, assim como o domínio da terra e dos recursos naturais abundantes na Amazônia. (op. cit. p. 26).

Em apenas um dos artigos do documento, já podemos observar a forte presença das *colonialidades do poder, ser, saber e da natureza*, tendo a *negação da linguagem* (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2009), como um dos pilares para a destruição das demais funções sociais que estruturam a vida das populações indígenas. Descrevemos a seguir o Parágrafo 6º:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe (DIRETÓRIO DO ÍNDIO, 1755, parágrafo 6°).

Dessa forma, foi classificando inicialmente as populações indígenas da Amazônia, e depois as populações negras e as populações “caboclas”, por sua origem ontológica, cor, posição geoterritorial e esvaziamento cultural, tal como está na descrição do diretório do índio, onde o racismo aparece estigmatizando de “povos rústicos e a barbaridade dos seus costumes”, são elementos que configuraram a situação na qual as colonialidades sustentaram a “*negação do ser, saber e natureza*”, desde a invasão europeia na Amazônia, fortalecida pelo *Diretório do Índio* (1755), assim como pelas ações de *descimentos, guerras justas e tropas de resgates*⁶⁴.

O extermínio em massa de indígenas, apenas num pequeno intervalo de 37 anos, entre 1615 e 1652, como evidenciou Angelo-Menezes (1994), estudando a obra do Padre João Daniel⁶⁵, resgata uma estimativa social etnocida na qual foram mortos “dois milhões de índios na Amazônia”, situação que é ainda mais agravada quando “em 1749 morreram 30.000 índios nas missões vítimas da epidemia de sarampo e parasitas intestinais” (DANIEL apud ANGELO-MENEZES, 1994, p. 34). Esta autora nos apresenta importantes contribuições para entender que a formação territorial dos povos amazônicos, como mostrou Pereira (2017), foi sendo construído diante da *resistência* que a sociodiversidade realizou usando-se das sabedorias *com/entre* a natureza para viver e sobreviver ao *ato etnocida*, mas que, nessa *relação/reação*, registra-se o efeito das perturbações no plano da cultura e da sua relação com a biodiversidade.

Ao estudar a formação do Vale Colonial do Tocantins no período de 1700, onde é conhecido como região do Baixo Tocantins, no Pará, Angelo-Menezes (1994) reconstrói aspectos da dominação do território amazônico, num ponto de vista histórico, mas também, a partir de um ponto de vista da *relação/reação* da sociodiversidade com a biodiversidade, nos apresentando os efeitos das colonialidades na Amazônia: “os efeitos das perturbações biológicas, demográficas, econômicas, culturais e políticas acarretados pela conquista europeia

⁶⁴ O Descimento era “a forma de reunir os índios nos aldeamentos, levando-os de suas aldeias de origem, persuadindo-os a descer pacificamente para os locais de domesticação” (SOUZA e MELLO, 2009: 73 *apud* PEREIRA, 2014, p. 57). A guerra justa “era permitida quando autorizada pela Coroa portuguesa ou pelos governadores locais, em caso de legítima defesa ou ainda em situações em que os índios se recusassem à evangelização”. Já “O resgate era realizado por expedições com a finalidade de negociar com as tribos os prisioneiros condenados à morte” (ALVES FILHO, 2001: 31 *apud* PEREIRA, 2014, p. 57).

⁶⁵ Padre Jesuíta que viveu na região amazônica entre 1741 e 1757.

sobre as sociedades indígenas, significaram também rupturas das relações homem/meio anteriormente existentes” (ANGELO-MENEZES, 1994: 20), isto é, significaram rupturas no metabolismo sicionatural da Amazônia.

Mas foi durante os “longos” séculos de 1700-1800 na Amazônia, que “novas estratégias de des-territorialização” foram sendo construídas, particularmente na Amazônia paraense tocantina (PEREIRA, 2014). Com a inserção da escravidão negra no Pará, incentivada pela Companhia Geral do Comércio do Grão Pará (1755-1775), nos 45 anos de funcionamento houve a introdução de aproximadamente 38.332 escravos negros africanos (PINTO, 2014), para trabalhar nas fazendas e engenhos de colonos portugueses, aumento e fortalecendo o sistema de escravidão, agora feito também sob a “mão-de-obra” africana, para acelerar o *plantation e a monocultura* e, assim, ampliar o domínio do poder colonial e garantir o monopólio do comércio das drogas do sertão aos comerciantes portugueses, o qual antes era feito pelos Jesuítas, expulsos dos “domínios portugueses” em 1759, pelas reformas pombalinas (MACHADO, 1989).

Dessa forma, a sociodiversidade amazônica passa ser constituída por outros grupos sociais que foram surgindo sob forte preconceito racial e social (BEZERRA NETO, 2001) e logo sendo classificados culturalmente pela raça branca, como “mestiço”, “tapuio”, “negro”, “ribeirinho”⁶⁶, “caboclo”, “cabano” ou “canalha”⁶⁷, habitando outros espaços das geografias amazônicas. Pereira (2014) chamou de formação de outras “territorialidades amazônicas”, isto é, um “regime de sociabilidade e territorialidades ribeirinhas diferenciadas” da cultura etnocêntrica branca, e também da cultura originária indígena, mas como sendo característica de outra formação da identidade social e territorial amazônica, denominada de “ribeirinhos” (PEREIRA, 2014), que foi banhada pela *rebeldia* contra a *negação ontológica* sob o ser humano dos continentes de exploração (DUSSEL, 2009) e pela *relação/reação* estabelecida *com/entre* os ecossistemas de várzea e terra firme, na qual podiam enveredar-se em busca da libertação do regime opressor colonial português, formando quilombos e outras tantas comunidades e vilas ribeirinhas na Amazônia.

⁶⁶ O termo social “ribeirinho” foi utilizado pelo branco europeu para designar pejorativamente a índios e tapuios que fugiam dos aldeamentos e missões para estabelecer outra territorialidade nos ecossistemas de várzeas dos rios amazônicos (PEREIRA, 2017).

⁶⁷ “Canalha” foi o termo utilizado pela elite portuguesa paraense, entre ela Domingos Raiol, para classificar e estereotipar os participantes do movimento da Cabanagem em 1835, feito por índios, negros, tapuios, mestiços, e até brancos, homens livres pobres foragidos da justiça ou desertores das forças militares (BEZERRA NETO, 1999).

Além disso, a Amazônia paraense dos anos que seguem o início do século de 1800, enfrenta uma das maiores tensões políticas, sociais e econômicas contra o colonialismo português (PINTO, 2104; BEZERRA NETO, 2001), tanto em escala local quanto nacional, vivendo uma crise social e política, por um lado, pois em 1822, dos 12.471 habitantes de Belém, 5.643 eram brancos e 5.719 escravos negros (PINTO, 2014), sem citar os povos indígenas que já estavam em regime de subordinação, devido as tiranias dos governos militares provincianos, e, por outro, doenças, escravidão, racismo, diferença de classe, religião e conhecimentos (RICCI, 2006), transformavam a geopolítica do Pará e do Brasil numa atmosfera favorável para a *insurgência política e social* contra o colonialismo português no antigo Grão Pará.

As “colonialidades” aparecem sobre a forma de misantropia na “Tragédia do Brigue Palhaço” em 1823, na frente da cidade de Belém, na Baía do Guajará, quando um navio dedicado ao tráfico de escravos da África, embarcações colonialmente chamadas de “navios negreiros”, foi o palco de outro ato genocida praticado pelo governo militar português, na tentativa de silenciar e intimidar a classe popular paraense, que nesse ano havia realizado um ato de protesto *anti-lusitano*, apedrejando lojas e casas de portugueses, mostrando-se insatisfeitos com a gestão política, econômica e social da capital paraense e as formas de opressão que recebiam das camadas dominantes (BEZERRA NETO, 1999). Esse navio, cujo nome original era “São José Diligente” ou somente “Brigue Diligente” (CAVALCANTE, 2015), foi rebatizado para “Brigue Palhaço”⁶⁸ após a execução sumária por asfixia, provocada pela “nuvem de cal” lançada sobre 256 paraenses que estavam encarcerados no porão do navio, acusados de participar da revolta *anti-lusitana*, o que resultou em outro genocídio, ou melhor, *etnocídio* que ficou conhecido, mas pouco lembrado, como “Tragédia do Brigue Palhaço”, sendo considerado um dos antecedentes políticos e sociais da *Cabanagem*, “tal a comoção e indignação causada na população paraense, a realização deste crime hediondo” (BEZERRA NETO, 2001, p. 55).

Para Pinto (2014), assim como para Bezerra Neto (2001), os anos que antecedem o movimento que ficou conhecido com a *Cabanagem* no Pará (1835-1840), expressam-se em conflitos de interesses políticos e econômicos, assim como por um amplo processo de “apartheid político e social” (BEZERRA NETO, 1999) que provocara a exclusão e subjugação social, política, racismo, fome, doenças e escravidão dentro da Belém do Grão do Pará em

⁶⁸ A mudança de nome do navio “São José Diligente” para “Brigue Palhaço” foi para desviar a atenção do nome santo católico, que não coube mais para a um navio que foi palco de um genocídio na história da população de maioria católica de Belém do Grão Pará (CAVALCANTE, 2015).

crescimento pré-urbano. Como consequência, a Cabanagem segundo Pinto (2014) foi formada por um grupo heterogêneo das classes políticas e econômicas insatisfeitas com a administração colonial imperial, mas sobretudo, foi conduzida no *front de batalha* por um conjunto ainda maior da classe social cabana formada por índios, negros, tapuios, soldados dissidentes, agricultores, pescadores e pequenos comerciantes, estes que representavam quase a metade da população de Belém em 1835 (PINTO, 2014). Assim, como destaca Bezerra Neto (1999), a despeito da historiografia oficial paraense:

A Cabanagem foi um movimento revolucionário, com uma massiva participação dos diversos setores das classes pobres e trabalhadoras, lado a lado com segmentos sociais oriundos das classes remediadas e enriquecidas, que lutaram contra a manutenção do status quo, herdado do período colonial e inalterado quando do processo de independência, ainda que esta luta cabana não fosse unívoca, não sendo os desejos de mudanças aspirados pelos senhores de escravos e fazendeiros, participantes da Cabanagem, igual àqueles pretendidos pelas camadas populares que compunham a massa cabana (BEZERRA NETO, 2001, p. 53).

Outrossim, a formação da sociodiversidade amazônica recebe em sua genealogia, matrizes de *lutas, insurgências e rebeldias* sociais e políticas contra o *status quo* das “colonialidades” que permanecem inalteradas diante das questões políticas, econômicas e sociais da Capitania do Grão-Pará na segunda metade do século de XIX, ao lado do crescimento geoterritorial urbano na capital e nos municípios paraenses. Estamos nos referindo ao fato de que a sociodiversidade e a biodiversidade amazônica são ainda mais alteradas a partir do “Ciclo da Borracha” entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, no contexto que ficou conhecido como *Belle Époque*, no qual um grande fluxo de migrantes, atraídos pelo crescimento econômico protagonizado pela extração de látex, ancorou nos portos de Belém e Manaus em busca de melhores condições de vida e trabalho (CANCELA, 2006; ALENCAR, 2017).

Nesse sentido, a Amazônia da *belle époque* representava uma visão do “progresso” e “civilização”, um resgate das tradições e costumes eurocêntricos e norte-americanos, seja na economia, na cultura e na educação, ou seja dos padrões urbanísticos de desenvolvimento das cidades de Belém e Manaus baseados na arquitetura eurocêntrica (CANCELA, 2006). Sobretudo, a *belle époque* representou uma tentativa de “progresso” e “modernização” da Amazônia⁶⁹, para superar o que Euclides da Cunha (2006, p. 18), chamou na obra “À margem da história” ser uma região atrasada, distante do progresso, onde o “retardamento cultural” e a

⁶⁹ Em Belém, foram criados o Teatro da Paz (1878), o Mercado de São Brás (1910), Mercado Francisco Bolonha (1867), o Palácio Antônio Lemos (1883), a reforma do Mercado de Ferro (Ver-o-Peso) e o Cinema Olympia.

“ausência de história”, fazem parte do olhar “científico” de que necessitava a Amazônia, o que o levou a defender a ocupação impulsionada por migrantes como estratégia para uma “evolução natural” da região amazônica (CUNHA, 2006; SILVA, 2015).

Expressando um tipo de *preconceito territorial* e um certo *darwinismo social* sobre a natureza, os rios e as pessoas, o pensamento colonial de progresso em Euclides da Cunha sobre a Amazônia (SODRÉ, 1979) revela o quão distante deste território é a compreensão etnocêntrica sobre a vivência humana em “regiões tão inóspitas”, como classificou Cunha a despeito da singularidade da natureza amazônica. Ele afirma:

Porque se realizou ali, e ainda se realiza uma vasta seleção natural. (...) Lá persistem apenas os fortes. E sobrepujando-os pelo número, pelo melhor equilíbrio orgânico de uma aclimação mais pronta, pela robustez e pelo garbo no enfrentarem perigos, os admiráveis caboclos cearenses que revelaram a Amazônia. (CUNHA, 2016, p.165).

O autor do livro “Os Sertões”, ao incentivar a migração cearense para a Amazônia, em busca de alternativa (progresso) contra a seca, a sede e a fome das populações camponesas nordestinas (LACERDA, 2010), Euclides da Cunha buscava tão somente ratificar o discurso nacionalista/republicano de ocupação da Amazônia, tal como o fez durante sua estadia pela região amazônica entre outubro de 1904 e setembro de 1905 (SILVA, 2015), revelada por meio de cartas, documentos e escritos, que depois foram transformados no livro “À margem da história” (CUNHA, 2006), uma visão estereotipada científica (positivista e naturalista) sobre a Amazônia, ou diríamos que ele expressava as “colonialidades” em seus argumentos, especificamente a “colonialidade do ser e do saber”, por não compreender o que significava a vida no bioma Amazônia ou como ocorria as relações de trabalho e a pujança da vida cultural *com/entre* a natureza, mas sim, fazia bradar a “estética arquitetônica europeia” (eurocêntrismo) nos pontos urbanísticos das capitais Belém e Manaus, como cenários da vida moderna atual, a exemplo do “progresso” de outras capitais do país (SILVA, 2015).

Nas primeiras décadas de 1900, a presença de outros grupos sociais, foi transformando a formação da territorialidade amazônica, com a presença de italianos (EMMI, 2008), portugueses (CANCELA, 2006), os sírio-libaneses (LACERDA, 2012) e os japoneses (HOMMA, 2016). Assim, a migração cearense para a Amazônia, assim como outras migrações sociais de escala regional e transnacional na virada para o século XX, representou a vinda de outros grupos culturais que, ao lado das identidades culturais locais (ribeirinhas, indígenas e negras) e também europeias, árabes e asiáticas, foram transformando a territorialidade social e cultural amazônica, seja no trabalho dentro das “colônias agrícolas” (ALENCAR, 2017), ou no comércio dentro das cidades ou nos rios, com os *regatões*, seja na extração da borracha,

evidenciando o que Sodré (1979) chamou de “justificava da exploração colonial sobre a economia gomífera”, diante do novo ciclo econômico feita pela extração da borracha, mas que também foi realizada sob a afirmação de “conceitos de clima, conceitos de raça e conceitos de civilização” (SODRÉ, 1979, p. 45). Assim, de acordo com Weinstein (2002):

Havia uma tentativa séria de manter um 'corpo de trabalhadores' composto de homens não brancos e sem emprego fixo, abrangendo os habitantes empregados na 'coleta da seringa'. Evidentemente o caboclo que podia se sustentar coletando látex durante alguns meses do ano não estava disposto a trabalhar em troca de um ordenado diminuto nas fazendas das famílias tradicionais da região. E mais do que isso: a expansão do comércio da borracha criaria condições para uma presença maior de capital estrangeiro na região, uma potencialidade que sempre despertava reações ambivalentes dentro das classes dominantes da Amazônia (WEINSTEIN, 2002, p. 25).

O *constructo histórico* das colonialidades foi sendo estabelecido sobre as populações indígenas, negras, caboclas e ribeirinhas, baseadas em guerras, escravidão, servidão e expropriação da natureza, assim como, sobre o abusivo mecanismo de controle e submissão do corpo, das formas de trabalhar com rios, terras e florestas (COELHO, 2009), olvidando os saberes e submetendo-os a satisfazer as regalias das colonialidades, usando-os, por exemplo, para caçar, pescar, comer, curar, construir tapiris e aldeamentos. Quase sempre eram exterminados por sua condição de “selvagem”, hibridizado pela natureza, sendo considerados o próprio estado de “natureza”, situação social na qual deveria ser superada (René Descarte), ou mesmo dominada, como diria Francis Bacon (1999), diante da “rusticidade” que é viver em relação/reação metabólica com a natureza.

Desde 1950, o padrão de poder colonial/moderno/capitalista, avança por meio no território camponês amazônico, no qual reflete atualmente na “nova configuração territorial e epistemológica” (PORTO-GONÇALVES, 2017), pelo fato da Amazônia enfrentar uma reconfiguração geopolítica profunda, advinda da criação dos Eixos de Integração e Desenvolvimento-EID⁷⁰, estruturados para facilitar o fluxo de mercadorias através dos “corredores”, cujo o objetivo é expandir a acumulação de capital, diminuir o tempo geral da produção e da circulação de *commodities* e, assim, aumentar a produtividade econômica total. Com isso, reforça o autor:

A nova dinâmica espaço-temporal de matéria e energia, passa a ser comandada pelo tempo globalizado da concorrência oligopolista do capital no mercado internacional,

⁷⁰ Foram criados 10 Eixos de Integração e Desenvolvimento-EID, dos quais cinco incidem diretamente sobre a Amazônia. IIRSA forma planejados para a integração física aos mercados à escala global e não visam as escolas locais e regionais.

que exige outro tipo de energia. O tempo da competitividade produz uma desconexão espaço-temporal de matéria-energia, configurando uma subordinação do espaço (e todos os seus ciclos biogeofísicos) ao tempo do relógio abstrato do capital (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 37)

Os grandes projetos de hidrelétricas e mineração, as queimadas, a invasão de terra indígenas, os assassinatos de lideranças indígenas e dos movimentos sociais, a repressão e a criminalização, a destruição dos direitos territoriais de reservas indígenas, extrativistas e terras quilombolas, revelam a face mais obscura e macabra das relações de poder na guerra pela/contra as populações indígenas, camponesas e as naturezas. Nesta guerra, as armas políticas e epistemológicas do padrão de poder atual do capitalismo industrial e financeiro, tentam estabelecer uma “nova gestão territorial” e retirar do domínio do território amazônico, qualquer força social que esteja na defesa deste território, ou mesmo, expulsar das terras, das florestas e dos rios, as famílias camponesas que vivem da agricultura familiar, da pesca, do extrativismo e das múltiplas formas de convivência e complementariedade com/na/entre natureza e cultura.

Esse padrão de poder é complexo, como não poderia deixar de ser, mas sua complexidade está constituída na conjugação dos diferentes traços da dominação moderna/colonial, capitalista/neoliberal, que impacta na vida humana e natural de forma sistemática, sob a jurisprudência do estado e do aparato político-jurídico-ideológico que se estabelece no parlamento e na sociedade, tensionando a democracia brasileira.

A negação da diversidade indígena, quilombola, ribeirinha, extrativista e de outros povos e movimentos sociais camponeses da Amazônia e do Brasil, assim como seus conhecimentos e direitos sobre o território e sobre a natureza, é reflexo, portanto, de um “regresso do colonizador” (SANTOS, 2009), que implica no ressuscitar formas coloniais/militares de governar, retirando do estado de direito a regulação social e impondo a privatização dos serviços públicos. Podemos citar como exemplo, a exclusão na agenda governamental da presença das políticas de diversidade, dos movimentos sociais, da pauta ambiental, da educação do campo, das populações quilombolas e indígenas, como a extinção da SECADI no âmbito do Ministério da Educação⁷¹.

A institucionalização da lógica sacrificial dentro Estado, na qual vem considerar os sujeitos do campo e dos territórios da diversidade, como sujeitos “a-legais”, sem direitos, é uma das formas das *colonialidades do poder, ser, saber e natureza*, constroem a hegemonia às custas da vida humana e natural, pois restaura um programa governamental que procura

⁷¹ Ainda permanece a FUNAI, mas sofrendo inúmeros bombardeios para dissipação da presença indígena nas políticas de governo.

estabelecer o controle dos não-cuidados de saúde, da terra, da água potável, das sementes, das florestas e da qualidade ambiental, como desobrigação política que desliga o sujeito de direito ao estado constitucional moderno, substituindo por “obrigações contratuais privadas e despolitizadas, nas quais as partes mais fracas se encontram a mercê das partes mais fortes – apropriação/violência” (SANTOS, 2009, p. 37).

As *colonialidades* diante do contexto histórico mundial (político, jurídico e econômico), podem ser melhor compreendidas, quando associado ao momento da crise sanitária provocada pelo COVID-19, na qual revela que o contexto político do país está focado na afirmação dos modelos de reestruturação do estado e do capital, numa perspectiva da “necropolítica” (MBEMB, 2018), que mistura um ultraneoliberalismo ao acúmulo do capital financeiro (DAWBOR, 2019), na gerência etnofóbica, racista, classificatória e maniqueísta dos serviços públicos.

Como se não bastasse, este modelo de gerenciamento do estado sustenta uma “alta autoconsciência”, como diz Edelman apud Dussel (1992), de base do pensamento cartesiano do “ego cogito”, onde o estado, representado pelos agentes políticos, fazendeiros, empresários, juristas, militares, religiosos, cambistas e “atravessadores” do capital, no qual olham com prioridade para a “vida da economia” e a “vida do lucro financeiro”, como arcabouços do egocentrismo capitalista de mercado, que, para eles, não devem deixar morrer as *empresas, o lucro e trabalho capitalista*, mesmo nesse momento histórico atual, agem, descabidamente, no mínimo como prerrogativa de uma prática “obscurantista” e “negacionista”, para olvidar as mortes do COVID 19, dismantelar e privatizar o sistema público de saúde e outros setores da administração pública, como a educação, o meio ambiente e os territórios étnicos (FREITAS, DAWBOR, 2019; SANTOS, 2020).

Para findar este eixo, nos ancoramos em Boaventura dos Santos que chamou esse momento de “economia sobre a vida”, isto é, quando o capital entende que é preciso “salvar a economia para salvar vidas”, com o argumento descabido de reestabelecer a economia, isto é, os padrões de dominação do capitalismo mundial sobre o mercado, o estado e a expropriação da natureza, estão baseados num mundo que deva se comportar de acordo com os padrões de uma sociedade capitalista, capaz de sustentar a vida diante do avanço da tecnologia, da ciência, da robótica, mas que não esconde, e nem seria possível esconder, a face na qual o estado colonizador, não consegue dar conta de enfrentar uma crise no sistema de saúde e se reestabelecer diante do cenário mundial, de paralisação parcial do sistema financeiro e aprofundamento de um “apocalipse sanitário global”.

4. O CURRÍCULO ORGANIZADO POR ÁREA DE CONHECIMENTO NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A definição de currículo organizado por área de conhecimento no curso de Licenciatura em Educação do Campo, está presente a partir das “experiências piloto” de formação de educadores do campo realizada na Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, no início dos anos 2000⁷². A ampliação avança em 2007, na criação de quatro cursos de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, UNB, UFS e UFSC e depois com o Programa de Apoio as Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO⁷³ e depois em 2009 e 2010 outras universidades, como a UNIFAP e UFPA (Campus de Marabá e Abaetetuba) (MOLINA, 2015; SILVA, 2017; BARROS, CRISTO, HAGE, 2019).

Após a criação da política do REUNI/MEC em 2009/2010 e a aprovação do Decreto n, 7.352/2010 que cria a Política Nacional de Educação do Campo e afirma o PRONERA como políticas de formação de educadores do campo, a Educação do Campo e as políticas de diversidade, como quilombolas⁷⁴ e indígenas⁷⁵, ganham um status de maior visibilidade no cenário das políticas educacionais, principalmente após a criação do Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. O programa estava organizado em quatro eixos, a saber: 1) Gestão e práticas pedagógicas (PNLD Campo, PNBE, Escola da Terra, escola quilombola, EJA/Saberes da Terra; 2) Formação (Formação inicial, Pós-Graduação para professores do campo e Observatório de pesquisa); 3) Educação profissional e tecnológica (PRONATEC-campo) e; 4) Infraestrutura física e tecnológica (construção de escolas, inclusão digital, transporte escolar, água, luz e reformas das escolas do campo).

⁷² Com o PRONERA foram criados os cursos de Magistério da Terra, Pedagogia das Águas e Geografia da Terra na UFPA e Pedagogia da Terra (UFBA), entre outros no Brasil. A esse respeito consultar os trabalhos de Molina e Antunes-Rocha (2014), Souza (2011) e Silva (2010).

⁷³ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO foi criado em 2009 e Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO foi em 2010-2011, incentivados pelo Decreto Presidencial N°. 7.352/2010. A esse respeito consultar o trabalho de Antunes-Rocha e Molina (2013).

⁷⁴ Sobre a Educação Quilombola no Brasil ver: Carril (2017).

⁷⁵ No Brasil existem um conjunto ampliado de Licenciaturas Indígenas para a formação de professores das aldeias e tribos indígenas. A esse respeito ver: Cajueiro (2010); Melo (2013) e Lima (2007).

O PRONACAMPO, a partir do eixo 2, fortalece o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) por meio Edital n. 02/2012 (BRASIL/SECADI, 2012). Esse edital, conquistado pelas lutas dos movimentos sociais em pressionarem o MEC e a SECADI para ampliar o acesso ao ensino aos povos do campo, tornou-se alavanca para que atualmente as Licenciaturas em Educação do Campo estejam implementadas em todo o Brasil, nas cinco regiões, distribuídas em 19 estados. Existem 44 cursos em funcionamento, em 33 instituições de Ensino Superior (LEAL *et al.*, 2019). Nestas Licenciaturas estão matriculados mais de sete mil educandos, que representam uma rica diversidade de sujeitos e educadores do próprio campo e dos movimentos sociais camponeses que chegam às universidades, vindo de uma vasta diversidade de biomas e culturas, para afirmar o acesso à educação superior como direito que está sendo garantido para os povos do campo (ANJOS, *et al.*, 2020).

As Licenciaturas surgem frente a dois cenários: o político-econômicos de reformas nas políticas de currículo e formação de professores, tal como no enfrentamento à Resolução CNE/CP 001/2002, a qual estabelece Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e o crescimento do movimento nacional de educação do campo no Brasil na década de 2000. Esses cenários e os impactos na Educação do Campo foram discutidos por outros trabalhos como os Molina (2015), Silva (2017), Anjos, *et al.*, (2020), nos quais mostram que a Educação do Campo como curso de licenciatura tem afirmado o acesso aos povos do campo à universidade e se colocado no enfrentamento do modelo gerencial de formação de professores no Brasil, assim como a licenciatura está ancorada nos princípios das lutas dos movimento sociais camponeses, como o MST e CONTAG e dos movimentos docentes, como ANDIFES, ANFOPE e FORUMDIR, na qual destoam da lógica atual de formação de professores, pois defende um currículo mais politizado pelo movimento social, para superar a disciplinaridade, organizado por “áreas de conhecimentos”⁷⁶ para realizar uma graduação onde a interdisciplinaridade e alternância pedagógica⁷⁷, durante os tempos formativos, sejam os pilares de um formação docente crítica, reflexiva e transformadora das práticas educativas e da escola, no contexto da educação básica.

⁷⁶ As áreas do conhecimento definidas nos currículos das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil foram Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos (SILVA, 2017).

⁷⁷ A Formação em Alternância Pedagógica surge das experiências de trabalho pedagógico-comunitário advindos das Casas Familiares Rurais-CFR's. Na Licenciatura em Educação do Campo assume o trabalho educativo articulando ensino e pesquisa à diferentes tempos, espaços e conhecimentos na universidade e no território camponês. A esse respeito ver: Nosela (2007), Farias (2019) Antunes-Rocha, *et al.* (2014).

Nesse sentido, vamos discutir nesta seção da tese, os desafios e tensões do currículo organizado por áreas de conhecimento que vem sendo debatido e pautado por alguns dos pesquisadores, também professores, das licenciaturas em Educação do Campo. Nosso objetivo é trazer para o debate essas reflexões como necessárias para se ver as diferentes dimensões da luta da Educação do Campo quando colocadas em disputa pelo reconhecimento da vida camponesa frente o acesso ao ensino superior e depois de acessado, lutas para reconhecer como curso dos movimentos sociais camponeses, para aprovação de projetos pedagógicos e de realização de práticas interdisciplinares de formação de educadores do campo.

4.1. O debate em torno das áreas de conhecimento na Educação do Campo

Roseli Salette Caldart (2013) compreende que as Licenciaturas em Educação do Campo assumem *projetos formativos* organizados por área de conhecimento para abordar na formação de educadores e educadoras do campo, o conhecimento comprometido com a transformação da situação educacional do campo, “na qual pudesse olhar para a dinâmica social do campo brasileiro e fomentar um projeto de desenvolvimento do campo como parte de um projeto de país” buscando a transformação da educação básica do campo atual e das formas de praticar a docência nesse espaços educativos (2011, p.130, *grifo nosso*).

Nas análises de Molina (2015) os projetos pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo precisam ficar preocupados com a subjugação ao modelo acadêmico de institucionalização que os cursos vão enfrentar nas universidades, para garantir que os princípios do movimento de educação do campo, onde está situada a formação da docência por área de conhecimento, não percam território no âmbito da institucionalização do projeto. Segundo a autora:

A expansão poderá significar um relevante avanço dos princípios do Movimento da Educação do Campo, no âmbito da Educação Superior, ou, esta concepção educativa será engolida e subsumida na institucionalização que, necessariamente, se fará presente neste processo de crescimento? (MOLINA, 2015, p. 148)

Na compreensão desta autora, é preciso estar atentos ao processo de institucionalização do curso de educação do campo, buscando afirmar os princípios e formas dos projetos pedagógicos que foram criados por dentro do Movimento de Educação do Campo, onde a formação docente por área de conhecimento busca sustentar e fortalecimento do referencial teórico-metodológico do currículo, pautado na materialidade da escola do campo, que sustente

a intencionalidade de uma proposta educativa que promova a integração do conhecimento articuladas às demandas das comunidades camponesas:

É preciso promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola (MOLINA, 2015, p. 153.).

Nesse sentido, as “áreas do conhecimento” como sendo áreas que configuram terrenos dos conhecimentos científicos e que comportam um conjunto de “ciências” que fazem parte desse campo científico maior, se apresentam na Licenciatura em Educação do Campo na forma de *projeto curricular ou outro modelo de organização do currículo*, cujo objetivo é buscar superar a “disciplinaridade dos conhecimentos científicos” presentes na universidade e na educação básica do campo, por meio de uma prática educativa interdisciplinar e da formação em alternância pedagógica (ANJOS, *et. al.*, 2020; MOLINA, 2015).

Assim, um dos grandes desafios das “áreas de conhecimento” assumidos pela Licenciatura em Educação do Campo, foi provocar a mudança da estrutura curricular de formação do professor em um campo de atuação por *disciplina*, para a formação do professor por área do conhecimento, buscando atingir uma mudança no modo de organizar e atuar com o currículo da formação, para possibilitar a aproximação com as questões da realidade camponesa, por meio da interdisciplinaridade e da formação em alternância pedagógica (BARROS, *et al*, 2020), envolvendo questões estruturantes centrais da vida camponesa como a questão agrária, a falta de escola de ensino fundamental e médio e o diminuto número de professores das áreas de ciências naturais e exatas (ciências, química, física, matemática) nos territórios camponeses onde as escolas do campo estão situadas.

Silva (2017), investigou a interdisciplinaridade na licenciatura em Educação do Campo, diante da organização do currículo por área de conhecimento, e entendeu que o agronegócio, as grandes mineradoras, as políticas educacionais interferem na vida dos sujeitos do campo, trazendo consequências para a educação do campo e para o conhecimento escolar, ao possibilitar que as diferentes áreas do saber humano e sua condição de existência, são dicotomizadas pelas práticas disciplinares da experiência escolar e universitária. Segundo a autora:

É nesse sentido que a interdisciplinaridade se faz necessária, quando se trata de formar educadores por área de conhecimento, pois, é uma possibilidade de unir, pelas teorias, o que foi fragmentado pela via do olhar disciplinar. Dessa forma, são vários os

significados atribuídos ao conceito de interdisciplinaridade, e, apesar da grande variedade de definições, seu sentido geral pode ser definido como a necessidade de interligação entre as diferentes áreas do conhecimento (SILVA, 2017b, p. 56)

Caldart (2013) mesmo compreendendo a importância da formação por área de conhecimento, entende que o projeto político-pedagógico das Licenciaturas em educação do campo “não devem tomar como centralidade a questão da docência por área de conhecimento”, mas considerá-la como um dos “instrumentos pedagógicos” do curso, e que não seja “absolutizada, exatamente pelas novidades e desafios da sua implementação, o que poderia deslocar a atenção e o trabalho educativo dos aspectos centrais onde esta discussão específica faz sentido” (CALDART, 2013, p. 129).

A autora entende que se faz necessário assumir a formação da docência por área de conhecimento, considerando *o foco a ser dado na profissionalização do curso, no desafio de repensar a escola do campo, no esforço teórico de compreensão e análise da especificidade do campo, nos processos produtivos e de trabalho, vinculados à agricultura, as lutas sociais e da cultura e nos processos de reprodução da vida e de luta pela vida* (CALDART, 2013, p.132-134, *Grifo nosso*). Para Caldart, a Educação do Campo e um currículo da docência por área, devem ser instrumentos para a construção de processos capazes de:

Desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção do conhecimento no campo, do *ponto de vista da práxis*, é preciso desenvolver processos formativos que contribuem com a maior compreensão dos sujeitos do campo e da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos (CALDART, 2013, p. 135. *Grifo nosso*).

Voltamos as análises de Molina (2015, p. 159) para mostrar que a autora destaca dificuldades para trabalhar com a formação por área de conhecimento, pois na sua concepção, se trata de uma proposta de licenciatura que está construindo novos caminhos para a produção e uso da ciência e a transformação dos sujeitos do campo, para ela: “ainda se tem muito a percorrer”:

A formação por áreas de conhecimento é, sem dúvida, uma estratégia formativa extremamente difícil de materializar, apresentando inúmeros riscos, porém, sendo também portadora de relevantes potencialidades, se houver de fato intencionalidade e vontade de construir novos caminhos para o uso do conhecimento científico, colocando-o a serviço das transformações das condições de vida dos sujeitos do campo. (MOLINA, 2015, p. 159)

Como podemos observar a proposta de formação de professores por área de conhecimento, uma vez conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas pelos movimentos sociais ao Estado, tem se transformado numa política estruturante de formação de

educadores para atuar na Educação Básica do campo. Essa lógica curricular tem avançado, ainda que de forma inicial, mas ampliada, para o que Caldart (2013) considera como “processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo” (p. 138), afirmado pela “docência multidisciplinar”, para realizar “processos formativos vinculados a totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos”.

Elizandro Brik e Marcelo Borges (2017) empreendem uma das primeiras análises, que poderíamos chamar de “início da reflexão crítica” acerca das áreas de conhecimento na Educação do Campo. Eles percebem que há um “consenso inicial sobre o que não é” o tema de formação por área de conhecimento dentro do Movimento de Educação do Campo, mas “o que ela é ou deva ser é o que gera o movimento de problematização”. Percebem que se trata não ser uma “produção do conhecimento de forma disciplinar” e que as “nem mesmo as tradicionais modalidades e categorias multi/inter/transdisciplinar em suas variações possíveis esgotam as discussões político-pedagógicas e epistemológicas do termo” (BRIK e BORGES, 2017, p. 03).

Além dessas questões, Brik e Borges (2017, p. 03) afirmam que “não há um consenso no âmbito político-acadêmico sobre a ideia de área de conhecimento” e, por isso, os diferentes sentidos atribuído ao termo têm provocado um “campo de disputa”, com “diferentes usos e implicações no campo da epistemologia, das políticas públicas, da formação de professores, assim como no cotidiano da educação básica e universitária”.

Outro importante fator relacionado as áreas de conhecimento que foi identificado pelos autores acima, tanto por Brik e Borges (2017), quanto nas análises de Molina (2015) e Caldart (2013), assim como foi pesquisado por Silva (2017) e Freitas (2019), versa sobre a *institucionalização* do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao propor a lógica de organização curricular onde a formação docente deva ser realizada por área de conhecimento e alternância pedagógica, os cursos assumem o desafio de enfrentar e superar a ausência de professores nas escolas do campo, no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio; reconhecer os diplomas dos estudantes nas universidades e nos concursos públicos, agora como profissional licenciado em área de conhecimento, não mais de forma disciplinar; realizar a formação por regime de alternância, o que possibilitaria estabelecer a relação com os processos de gestão e produção das comunidade e dos movimentos sociais, onde a escola está inserida.

A “institucionalização” do curso de Educação do Campo⁷⁸, representou uma disputa de poder e saber entre projetos pedagógico e curricular diferentes no palco da universidade. Institucionalizar um curso superior de formação de professores do campo, sustentado em princípios outros dos movimentos sociais camponeses e modelo de currículo “diferenciados” da lógica disciplinar presente nas instâncias de regulamentação dos cursos de graduação na universidade e no Ministério da Educação, como o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (E-MEC), revela que o curso precisa se “encaixar” nas regras institucionais que negam, barram e excluem a participação dos povos do campo à universidade.

Para Molina (2015) os projetos pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo devem superar a subjugação ao modelo acadêmico de institucionalização nas universidades, para garantir que os princípios do movimento de educação do campo não sejam invisibilizados pela perspectiva de ciência cartesiana de formação docente disciplinar. Para tanto, como já dissemos, a autora sustenta que o enfrentamento a “institucionalização” deva se dar por meio da afirmação dos princípios do movimento de educação do campo, para que o projeto pedagógico dos cursos de Educação do Campo, entrem na universidade “blindados” aos ataques do modelo cartesiano de organização dos conhecimentos.

Quanto ao problema da institucionalização que o Curso de Educação do Campo tem enfrentado nas instâncias acadêmicas da universidade moderna, remete a um contexto maior do que a aprovação nas instâncias da universidade. Estamos falando de uma barreira epistemológica institucional situada num padrão de poder característico da “colonialidade do saber”. Trata-se de um padrão ancorado em “desqualificação epistêmica” (MALDONADO-TORRES, 2007) dos povos do campo, tanto pela subjugação/inferiorização dos povos do campo e dos conhecimentos camponeses ao modelo eurocêntrico de conhecimento científico, que não reconhece como “verdadeiros” os conhecimentos da diversidade de saberes, linguagens, imaginários, representações, culturas, simbologias e cosmologias das populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas, extrativistas, entre outros povos do campo quanto pelas “adequações” ao modelo de projeto pedagógico e ao currículo, como estratégias para realizar “adaptações” que coloquem o currículo de acordo com as linhas da racionalidade moderna presente nas licenciaturas no Brasil.

⁷⁸ Na Tese de Doutorado da professora Helen de Araújo Silva (2017), os desafios da construção e aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Campus de Cametá, não ocorreu sem uma *luta contra-hegemônica* que envolve a afirmação do curso na universidade, assim como do coletivo docente, da alternância pedagógica e da certificação por área de conhecimento.

Quanto a questão da *interdisciplinaridade*⁷⁹ como requisito pedagógico necessário as práticas educativas por área de conhecimento no curso de Educação do Campo, Brik e Borges (2017) mostram que o desafio está em ultrapassar a docência em uma determinada disciplina escolar, mas “não consegue se desprender da sua ciência, da sua área de formação, mesmo diante de uma pretensa atuação integrada entre mais de uma disciplina, pode ser fragmentada entre os diferentes momentos daquela atuação”, colocando como um desafio a atitude de superar a fragmentação por meio da “atuação coletiva dos docentes, o que é contrária à ideia de formar para uma polidocência individualizada” (BRIK; BORGES, 2017).

Nesse caso, é importante refletir que a docência multidisciplinar por área de conhecimento, vista como um “polidocência individualizada”, rompe com os princípios do trabalho coletivo de vários profissionais dialogando entre as ciências da sua formação, podendo tornar a docência multidisciplinar em espaços individualizados de formação, sob o pretexto de estar atuando por área de conhecimento. Para Molina e Hage (2016, p. 821) ao “conceber e executar a formação por área de conhecimento, pensando a interdisciplinaridade como exigência da própria materialidade; da complexidade dos problemas da realidade que se quer compreender e explicar exige, fundamentalmente, o *trabalho coletivo*” (MOLINA; HAGE, 2016, p. 82. *Grifo nosso*).

Destarte, a caminhada curricular interdisciplinar das Licenciaturas em Educação do Campo, tem apresentado resultados positivos e transformadores no modo como se aborda os conhecimentos, a organização do trabalho pedagógico, o trabalho coletivo com os movimentos sociais e as comunidades camponesas, assim como a forma da escola e a gestão de processos educativos na escola do campo (MOLINA; PEREIRA, 2020; CALDART, 2013; MEDEIROS, 2019).

Do ponto de vista de Caldart (2013, p. 133) o “encontro entre Educação do Campo e uma Licenciatura só pode ser tenso”, quando impacta com o formato legal e institucional das Licenciaturas no sistema de cadastro das universidades, pois diverge da proposta curricular de formação de professores por área de conhecimento e com alternância pedagógica na Educação do Campo. Dito de outra forma, a proposta pedagógica e curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao assumir a Alternância na formação de educadores das escolas do campo, reinventa o processo pedagógico desde a sua origem na universidade, ou pelo menos já

⁷⁹ A interdisciplinaridade não foi foco de estudo nesta tese, a pesar de abordamos esse tema como sendo uma *questão-problema* que aparece como um dos desafios na formação por área de conhecimento. A esse respeito consultar a Tese de Doutorado de Márcia Cristina Lopes e Silva (2017).

se coloca em tensão e conflito diante do modelo eurocêntrico cartesiano de produção do conhecimento e da ciência, imperante nos Cursos de licenciatura que formam os professores neste país (BARROS, *et al.*, 2020).

Podemos dizer que a afirmação da Licenciatura em Educação do Campo no território acadêmico, tem significado uma fissura que rompeu à “colonialidade do saber” na qual submeteu historicamente as populações camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, etc. à naturalização e à legitimação de uma visão homogeneizadora e depreciativa da pluralidade de povos camponeses e seus conhecimentos diversos (LANDER, 2007). Dessa forma, a inserção da Educação do Campo como curso de graduação no espaço da universidade moderna, representou uma “luta contra-hegemônica” ao modelo institucional disciplinar de currículo, como mostrou Silva (2017a), porque resiste em luta pela afirmação de um projeto de formação de professores com base na formação por área de conhecimento e na alternância pedagógica.

4.2. O currículo organizado por área de conhecimento no Baixo Tocantins

A Licenciatura em Educação do Campo no Baixo Tocantins-Pa, está vinculada à Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO do Campus Universitário do Tocantins-Cametá da UFPA. O curso é resultado do movimento feito desde os anos 2000, advindo das lutas locais, depois entre 2005 a 2010 pelo Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC, pelo Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins-FECAAF, e depois em 2010-2012 pelo Fórum Mocajubense de Educação do Campo-FORMEC e pelo Fórum Cametaense de Educação do Campo-FOCEC, ambas as lutas expressam forças para criação de um curso superior para os jovens filhos dos trabalhadores rurais, agricultores, pescadores e extrativistas da região (SILVA, 2017a; SILVA; 2019).

Nessa história de mobilização para a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, foram realizados em 2010 e em 2018, respectivamente, o III e o IV Encontros de Educação do Campo da Região Tocantina nos municípios de Cametá e Mocajuba-Pa. No município de Cametá, por exemplo, durante os anos de 2011 e 2012, o Fórum Cametaense de Educação do Campo realizou a I e a II Conferências Municipais de Educação do Campo, respectivamente (Carta do FORCEC, 2012).

O curso inicia as suas aulas em julho de 2014, com o ingresso de 360 estudantes entre os anos de 2014 a 2016, expandindo a licenciatura para todos os municípios do Baixo Tocantins:

02 turmas em Cameté (sede e Vila do Carmo), 01 em Mocajuba, 01 em Baião, 02 em Oeiras do Pará, 01 em Limoeiro do Ajuru e 01 Igarapé Miri, totalizando 08 turmas de educação do campo⁸⁰.

No início das atividades de ensino (formação de professores do campo) em 2014, o curso de Educação do Campo possuía um modelo de currículo por área de conhecimento, que havia sido aprovado pelo Ministério da Educação-MEC em 2012, no Edital n 02/2012 (SECADI), no qual direcionava a formação em ciências naturais e ciências agrárias, de forma que as turmas, ao chegar no sexto semestre do curso, deveriam escolher as áreas de conhecimentos que pretendessem fazer a “habilitação” e depois, no último semestre, voltariam se reunir como turma única, para terminar a formação com os estudos em economia solidária e produzir o TCC (PPC, 2012).

Entre 2015 e 2017, ocorre um intenso processo de reformulação curricular, levado a cabo pelo *Núcleo Docente Estruturante-NDE*. A reformulação curricular teve o objetivo, entre outros, fortalecer os princípios da educação do campo nas dimensões que envolvem, sobretudo, as atividades curriculares/disciplinas nas áreas do conhecimento, agindo nesse caso, na reformulação do título, ementas, bibliografias e carga horárias das atividades curriculares; reorganização das alternâncias pedagógicas; atender os marcos regulatórios da Resolução n. 02/2015 que estabelece as DCNs para a formação inicial e continuada de professores; atender as diligências de correção do Projeto Pedagógico do Curso, de acordo com a concepção de licenciatura e ensino empreendidas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFPA, pois não reconhece as ciências agrárias como área de conhecimento em um curso de licenciatura, assim como a atuação profissional em Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e biologia e química no Ensino Médio, e mais, não reconhecem que o curso propõe a formação para além da docência em Gestão de Processos Educativos Escolares e não Escolares. Segundo Silva (2017a, p. 172):

Desde o ano de 2013, o PPC do Curso de Cameté esteve em tramitação, vindo a receber a Resolução de aprovação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) somente no dia 20 de outubro de 2017 (Resolução 01 de 2017). Ou seja, se passaram quatro anos entre submissão do PPC, reelaboração até aprovação definitiva. Isto evidencia também, que a coordenação da FECAMPO, docentes e estudantes tiveram que enfrentar muitos embates com a gestão superior para que o PPC (2017) entrasse no ciclo, construção, desconstrução e reconstrução, ciclos estes que foram revelando as correlações de forças e resistências para que a LEDOC fosse reconhecida como um curso permanente.

⁸⁰ O regime de oferta da UFPA, as turmas se configuram em: seis turmas modulares/intensivas (funcionam janeiro/fevereiro, julho/agosto) e três turmas paralelas/extensivas (funcionam de março a junho e de agosto a dezembro).

Todos esses momentos que antecedem a consolidação do curso de educação do campo na região, evidenciam que ele surge das demandas sociais por educação superior, pela luta por universalização de um curso superior destinado às populações do campo, feita para possibilitar o alcance daqueles que ainda não tiveram acesso ao ensino superior dentro do coletivo dos movimentos sociais e os povos do campo, quilombolas, ribeirinhos e indígenas do Baixo Tocantins.

Outro destaque que caracteriza a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo está na ênfase que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2017, pp. 06-7) propõe a realizar a formação de professores por área de conhecimento, no caso específico da UFPA/Cametá, propõe licenciar com ênfase em Ciências da Natureza (Biologia e Química) e Ciências Agrárias, em 4 ½ anos (9 semestres), num total de 4.369 horas. Segundo o PPC, para dar conta dessa formação de professores das escolas do campo, o currículo deve ser estruturado numa *dimensão interdisciplinar*, associando o ensino, a pesquisa e a extensão às práticas de organização e fortalecimento da agricultura familiar de base agroecológica e à economia solidária dos produtos e alimentos locais:

A estrutura curricular central está organizada em 03 (três) núcleos, identificados como Núcleo Formador, Núcleo Específico e Núcleo Integrador, além das Atividades Complementares e dos Estágios Curriculares Supervisionados. Estes núcleos estão organizados em 05 (cinco) eixos de formação que possuem objetivos de estudar, pesquisar e produzir sobre os conhecimentos científicos, tecnológicos e populares que compreendem as habilidades da graduação multidisciplinar de formação em Ciências Agrárias e Naturais (Biologia e Química). (PPC, 2017, p. 07).

No que se refere aos objetivos que o PPC assume, está a responsabilidade de estudar, produzir e socializar conhecimentos científicos, didáticos, metodológicos e de organização social e política referentes aos processos educativos que acontecem na escola e na produção da agricultura familiar dos movimentos sociais no campo. O curso também assume o objetivo de fortalecer a “*relação interfórum*” como articulação indispensável entre os fóruns de educação do campo, agroecologia e economia solidária, entre o poder público e a universidade, apoiando a criação de políticas públicas intersetoriais que envolvam a escola e os espaços de produção das comunidades camponesas (PPC, 2017, p. 15).

Além disso, no que se refere a metodologia de ensino, pesquisa e extensão e de organização das práticas curriculares e do trabalho pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a formação de professores é realizada com base na *Pedagogia da Alternância* no ensino superior, envolvendo a realização de estudos, pesquisas e extensões durante o Tempo Universidade e no Tempo Comunidade. Para o PPC (2017) a alternância no

curso está contida no núcleo integrador que abrange as atividades do Tempo-Universidade e Tempo Comunidade, incluindo as Metodologias Científicas (I, II, III, IV, V, VI, VII), as Práticas, Pesquisas Sócio Educacionais e Socializações (I, II, III, IV, V, VI, VII), as Práticas e Metodologias do Ensino, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares (UFPA/PPC, 2017).

O Trabalho Acadêmico de Conclusão do Curso aposta na produção de um *Artigo Acadêmico* que sintetize o conjunto de experiências realizadas durante as Atividades Teóricas e Práticas do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade, apresentando uma investigação sobre as questões que envolvem a Educação do Campo, as Ciências Naturais, as Ciências Agrárias e/ou a Economia Solidária, no qual deverá constar, no mínimo, “caracterização da organização, definição da situação problemática, objetivos do trabalho, revisão da literatura sobre o tema trabalhado, metodologia e apresentação de uma proposta ou soluções para a situação problema” (PPC, 2017, p. 23).

Em vista destas premissas organizacionais do currículo, a proposta de formação de professores no curso de Educação do Campo no Baixo Tocantins assume características específicas de um curso de graduação em forma de *licenciatura* para a formação de professores das escolas do campo, atuando com a formação docente por área de conhecimento (Ciências Naturais e Agrárias); com a Pedagogia da Alternância atuando entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade e na *relação interfôri* como articulação indispensável entre os fóri de educação do campo, agroecologia e economia solidária da região; e entre o poder público, a universidade e os diferentes movimentos sociais.

O curso começou a ser implementado nos municípios de Cametá, Oeiras do Pará e Baião (turmas 2014) e Mocajuba, Limoeiro do Ajuru e na comunidade de Vila do Carmo em Cametá (Turmas 2015) e busca como meta a formação de professores para atuar na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, por meio da licenciatura com ênfase em ciências da natureza e ciências agrárias, assumindo o compromisso de atuar com os movimentos sociais camponeses e com a educação básica do campo.

No Brasil, a implementação e expansão do curso de Licenciatura em Educação do Campo, possui como desafio a exigência de organização do currículo da formação de professores por áreas do conhecimento. Desde 2007, com as experiências pioneiras de cursos superiores em educação do campo (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2010), a formação de professores em nível de licenciatura dos territórios camponeses no Brasil, em suas múltiplas diversidades, está sendo realizada por outro projeto de formação de professores, onde o

currículo da formação seja organizado por áreas de conhecimento, para garantir a “certificação em docência multidisciplinar nas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012).

Com a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo, a política nacional de formação de professores dos territórios campestinos, começou a enfrentar uma forte pressão institucional para que seja implementada um currículo de formação de professores organizado unicamente por áreas de conhecimento. As universidades precisam construir um modelo de currículo que atendessem ao Edital Nº 02/2012 e, conseqüentemente, enfrentar as barreiras administrativas inerentes aos tramites institucionais para conseguir a aprovação do Projetos Pedagógico dos Cursos-PPC nas instâncias burocráticas das universidades e do Ministério da Educação-MEC (SILVA, 2017a).

Para Silva (2019), ao analisar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Cametá, identificou que a materialidade da consolidação da estrutura curricular, foi e está permeada por “desafios, tensões, contradições e limites que apontam possibilidades ao desencadear processos educativos que contribuam com a formação dos educandos na perspectiva de estabelecer vínculos orgânicos com as organizações e os movimentos sociais” (SILVA, 2019, p. 157). A autora revela que o currículo, na busca de relações com as organizações e os movimentos sociais, um dos princípios centrais do Movimento de Educação do Campo, tem na materialidade das ações na realidade concreta desse novo currículo, o enfrentamentos de inúmeros desafios, entre eles “por ser tratar de uma experiência nova, que requer um investimento na compreensão e no planejamento é indispensável uma ação integradora” (p.158), para que se realmente concretize a materialização do currículo, em diálogo com a realidade vivenciada pelos estudantes da LEDOC.

A contribuição que Silva (2019) traz para compreender os desafios, tensões e possibilidades que a LEDOC enfrentou/a no Baixo Tocantins, aponta para a atuação do coletivo de professores como um fator fundamental na materialização do currículo da formação dos educadores do campo (p. 159). Entretanto, a materialização do currículo da formação por área de conhecimento, não acontece desassociada da materialidade do docente no curso, diante da sua experiência profissional, em sua formação científica. Diante dessa questão, Silva (2019) também identifica que, dentro desse processo de reformulação curricular, as tensões para a consolidação do currículo, perpassam, por exemplo, pela dificuldade de realizar e executar um planejamento coletivo da docência por área de conhecimento. Para Silva:

Logo, a dificuldade de alguns docentes da LEDOC apresenta-se ao materializar o planejamento para dar sequência ao estágio. Esse fator pode comprometer e fragilizar a compreensão desses componentes que foram pensados, de forma articulada e

relacional, para potencializar o processo formativo, a fim de intervir na prática dos estudantes e, conseqüentemente, nas organizações e nos movimentos sociais (2019, p. 159).

Como se vê, outro fator importante que envolve a materialização do projeto curricular, está na *consolidação do corpo docente* no curso. Muitos das questões com o que se trata a formação de professores da educação do campo, não tem sido olhada para quem são os professores que realizarão a formação docente. Esses professores que foram impactados quando, ao olhar por dentro da sua ciência de formação, enfrentou a dificuldade de estabelecer o diálogo junto a concepção de educação do campo e aos movimentos sociais camponeses.

Entendemos que a própria inserção docente no curso de educação do campo, deveria provoca a politização da docência. Entretanto, a politização acontece por meio da participação nos movimentos sociais, políticos, acadêmicos e da construção da organicidade com o próprio projeto curricular de formação de professores, conforme o projeto do curso aponta (PPC, 2017). Assim, Arroyo (2013, p. 87) entende que a politização da docência também “ocorre com a desnaturalização das próprias ciências e conhecimentos, da descoberta de seus vínculos com interesses políticos, econômicos, sociais, de classe e até de gênero e raça”. Para ele, é diante “desse remoinho de tensões onde passamos a ver-nos como docentes”.

Moura (2012), pontua os limites e os desafios presentes nos cursos de educação superior para a Educação do Campo, relacionados a professores que ingressaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo, que desconhecem a realidade camponesa e, acrescentamos, desconhecem também a pedagogia da alternância e a concepção de formação de professores na educação do campo (MOLINA e HAGE, 2015). Conforme a autora sua pesquisa, os professores entendiam que “a concepção de educação do campo era baseada numa visão centrada na área urbana e a formação de professores, também, não fugia a essa lógica” (2012, p. 2)

Araújo e Silva (2011) vai nos ajudar a compreender que as impossibilidades na efetivação da formação discente estão perpassadas pelo campo do currículo. Assim, destaca que embora os Cursos de Licenciatura para o Campo tenham elementos específicos do Currículo, como por exemplo, a Pedagogia da Alternância, faz-se necessário que a construção curricular se dê com os diferentes atores que constroem a Educação do Campo. Frente a isto “requer-se um educador com um perfil diferente, ou seja, engajado, militante e sensível às causas dos povos do campo” (ARAÚJO e SILVA 2011, p. 13).

As fronteiras epistemológicas que existem entre as áreas de conhecimento, entre as ciências, entre as pessoas docentes e discentes, homens e mulheres, nas suas especificidades de cor, raça, gênero, etnia, sexualidade, quando não conseguem se aproximar, precisam fazer parte das nossas reflexões, pois desde o ingresso no próprio curso e durante a sua execução, os docentes já se sentem impactados entre essas diferenças e barreiras epistemológicas e procuram outros caminhos na docência universitária, retornando ao convencional (SILVA, 2017; SILVA, 2019).

Silva (2017a), como já citamos, realizou a primeira pesquisa sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo em Cametá, identificou que essa proposta curricular enfrentou um conjunto de problemáticas, para que após quatro anos, obtive-se a “aprovação e reconhecimento da LEDOC na UFPA”. A autora apresenta um conjunto de desafios que foram enfrentados na “aprovação tardia” do Projeto Pedagógico do Curso-PPC, em função do “processo de regulação como exigência para a institucionalização desta e de outras políticas públicas”:

1) a correlação de forças no interior da FECAMPO, que, em alguns momentos pouco acompanharam a tramitação do PPC no tempo hábil; 2) a formação na perspectiva interdisciplinar e por área de conhecimento; 3) a dificuldade de compreender as Ciências Agrárias/Agroecologia como área de conhecimento em um curso de licenciatura; e 4) a atuação profissional, que vai para além da docência (Gestão de Processos Educativos Escolares e não Escolares) em Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e biologia e química no Ensino Médio. (SILVA, 2017a, p.173,).

Os desafios enfrentados pelo coletivo de professores da LEDOC para obterem essa conquista no espaço institucional da produção do conhecimento científico, representa um passo inicial e significativo para o reconhecimento social, político e acadêmico nos marcos da expansão da educação do campo e da afirmação do território epistemológico do currículo organizado por área de conhecimento na formação de professores, na universidade e no território tocantinense. Para Silva (2017a) essa conquista é esforço de uma caminhada histórica de significativa atuação do coletivo de docentes, discentes, movimentos sociais e demais parceiros na defesa do PPC do Curso, que realizaram a luta contra-hegemônica diante da regulamentação e institucionalização do projeto acadêmico dominante e conseguiram enfrentar as “intervenções para redesenhar o Curso, sob os pilares das licenciaturas disciplinares (Resolução 01/2002)” e possibilitou que “estes coletivos insistem acerca da identidade e da heterogeneidade que o curso precisa manter para garantir que os povos do campo ingressem nestes espaços universitários” (SILVA, 2017a, P. 176,).

A formação dos educadores do campo por área de conhecimento, na concepção de Silva (2017a, p.181) assume “um elo de articulação na compreensão de uma práxis construída em acordo mútuo com a concepção da interdisciplinaridade (...) nomeadamente como um compromisso ético, político, humano e pedagógico”. A autora, assim como o Movimento de Educação do Campo, entende que a *interdisciplinaridade* é um dos pilares epistemológicos do currículo organizado por área de conhecimento, “por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades, nas suas contradições, no seu movimento histórico” (MOLINA; SÁ, 2010, p.49 apud SILVA, 2017a, p. 182).

Com base nas análises que Silva (2017a) realiza sobre o currículo do curso de educação de educação do campo do Baixo Tocantins, podemos perceber que a interdisciplinaridade defendida pelo projeto pedagógico e pelo currículo da formação, assume o sentido norteador que tem conduzido a implementação de seus princípios, mas ao tratar da formação por áreas de conhecimentos, a pesquisadora compreende que a interdisciplinaridade, a agroecologia e a alternância pedagógica, provoca o rompimento das barreiras epistemológicas da disciplinarização docente, “que visa superar os interesses particulares de suas vidas e de suas relações profissionais” (p. 182).

Na LEDOC, as Ciências da Natureza e as Ciências Agrárias, são assumidas pelo PPC, como “indissociáveis” e assume as Ciências Agrárias “como a epistemologia que fundamenta o conhecimento construído acerca das Ciências da Natureza” (PPC, 2017). Silva (2017a), pesquisando e atuando nessa *renovação curricular interdisciplinar*, revela as tensões entre as ciências agrárias e as ciências da natureza pelo espaço no currículo, e assume a defesa coletiva para a garantia da permanência das ciências agrárias no currículo do curso de educação do campo:

Fortalecer os princípios do Curso na universidade, e por isso tomam como decisão política e pedagógica de garantir a permanência das Ciências Agrárias e dos princípios da agroecologia como um dos fundamentos deste Curso, de trazer ainda mais o respeito a diversidade, e de contribuir com o fortalecimento e transformação das escolas que estão localizadas nas comunidades rurais (SILVA, 2017a, p. 177)

As Ciências Agrárias na proposta curricular do curso, ainda conforme esta autora, aparece não somente na definição de área de conhecimento, mas como outra lógica de formação de educadores do campo, assumindo como sendo uma “epistemologia” que busca afirmar a “agroecologia como estratégia cultural e de luta popular dos sujeitos coletivos” e que visa “fundamentar a formação crítica de docentes e estudantes, afim de buscar o respeito ao

conhecimento popular e das lutas dos povos do campo pelo seu território” (SILVA, 2017, p. 178-180, grifo nosso).

Todas essas questões nos fazem refletir sobre os amplos desafios que a formação de professores enfrenta diante de proposta curriculares diferenciadas do modelo eurocêntrico disciplinador do conhecimento, que mesmo no âmbito do diálogo interdisciplinar entre áreas de conhecimento, existem “intranquilidade nos quintais dos conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 83) que fazem das ciências e os conteúdos da docência exigirem seus espaços diante de um currículo que se apresenta por área, de um quadro de docentes diversificados em suas formações científicas e da pedagogia da alternância.

Outrossim, considerando esse ambiente de interculturalidade de conhecimentos das experiências sociais, científicas e étnico-sociais que estão entre os territórios que constituem o currículo, isto é, quando olhamos para este currículo da Educação do Campo no âmbito da inserção e diálogos em territórios da agroecologia, econômica solidária, educação inclusiva, cartografia, engenharia florestal, química, biologia, pedagogia do campo, etc., como territórios de diferentes áreas de conhecimento unidas, porém separas no currículo, para realizar uma *formação de professores*, pode apontar elementos conceituais mais *interconectados entre si*, pelas suas práticas educativas, do que pelos conhecimentos científicos que delimitam as barreiras entre as ciências.

Nesse sentido, até esse momento, já é possível afirmar que o currículo da formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo, é um território marcado pela diversidade de conhecimentos e especificidades epistemológicas que vivem tensões e desafios inerentes as áreas que envolvem os campos científicos da pedagogia, das ciências agrárias e das ciências da natureza, organizados por “áreas do conhecimento” que envolvem as particularidades de cada ciência, no contexto da afirmação institucional, da interdisciplinaridade e na construção de outra lógica de currículo e formação docente, onde juntas buscam direcionar a formação/profissionalização docente para a atuação nas escolas e nos espaços dos movimentos sociais do campo.

Além disso, é preciso lembrar também que a construção do currículo de formação por área de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, uma vez ancorada nos princípios do movimento de educação do campo, traz importantes elementos políticos, epistemológicos, sociais e culturais vinculados a organicidade das lutas que os movimentos sociais camponeses realizam no Brasil por direitos à terra, trabalho, agriculturas e alimentos orgânicos, educação e escolas do campo, entre outros direitos negados historicamente às

populações do campo, mas que têm sido afirmados no movimento de educação do campo (CONEC, 1999).

4.3. O currículo no reconhecimento das lutas de Educação do Campo

O movimento de Educação do Campo ao defender outro modelo de escola do campo para se contrapor ao modelo colonial de “escola rural”, tão persistente na história da educação básica do campo, centrada no modelo de escola multisseriada (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010), luta por um currículo da escola do campo *Outro*.

O que isso significa? Significa que a visão de currículo seriado que historicamente está consolidada na pedagogia e na formação de professores, não dá conta (nunca deu) de enxergar e transformar a tensa e persistente conformação das identidades profissionais docentes e discentes, assim como suas diversidades de experiências sociais, saberes e suas epistemologias para usa-las a favor da superação das “imagens sociais pesadas e ultrapassadas” (ARROYO, 2013, p. 9) com que educadores e educandos das escolas do campo são vistos pelo neoconservadorismo colonial e capitalista, que tentam regular as políticas educacionais para o currículo e a formação de professores, como o fazem com a BNCC e a BNCF atualmente, sob uma perspectiva simplificadora, ou mesmo, negacionista das tensões e conflitos inerentes à complexa relação escola-universidade-território camponês.

O currículo sob a ótica reducionista que o limita a um conjunto de conhecimentos, empobrece as políticas e as diretrizes curriculares e nega os diferentes percursos humanos, por vezes inumanos, que, como diz Arroyo (2013, p. 10), se entrelaçam com os percursos escolares e que também desestabilizam e precarizam o trabalho na sala de aula, no ensinar-aprender os conhecimentos dos currículos.

Destarte, desde 1998 na *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, a luta dos movimentos sociais camponeses na construção de uma educação básica do campo, reflete a luta por *direito à educação do campo*, o que representa um “movimento de renovação pedagógica de raízes democráticas e populares (...) porque se insere num movimento social e cultural, brota do movimento social do campo” e vai transformando-se num “movimento educativo”, produzido fora dos centros hegemônicos do poder, sustentado numa questão radical para a formação de educadores que trabalham no campo: “Que educação básica o movimento social do campo estaria já construindo? Que projeto popular, nacional para o campo?” (ARROYO, 1999, p. 15). Na concepção de Arroyo, a educação básica estará colada as lutas, as

pedagogias, as culturas e diversas formas de existências camponesa, porque o “Movimento Social no Campo é Educativo” e carrega uma “Pedagogia dos Gestos” que se baseia numa mística que “forma novos valores, nova cultura, provoca processos que desde a criança ao adulto, novos seres humanos vão se constituindo” (idem, *ibidem*).

Nesse sentido, a conformação da cultura e identidades profissionais e de educandos, no centro da educação do campo, reinventa-se e reconstrói-se diante da presença dos movimentos sociais em nossa sociedade. Segundo Arroyo (2013), os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência que refletem:

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas (ARROYO, 2013, p. 11).

O currículo, visto e constituído pela diversidade social, cultural e epistemológica coletiva dos movimentos sociais (SANTOS, 2010), transformar-se num espaço de *repolitização da identidade docente*, na qual a diversidade de movimentos e ações coletivas terminam por reconfigurar o território dos currículos de formação e da educação básica, tornando-se mais uma “fronteira-território de disputa” para a formação do espaço no currículo, de saberes e experiências que estão sendo construídos na ilhargia dos pensamentos eurocêntricos que buscar a dominação e inferiorização de saberes (ARROYO, 2013. p. 12).

A defesa em favor da repolitização do currículo e da identidade docente, é uma luta pela superação da classificação racial/étnica, geoterritorial, gênero e epistemológica que tem sido perpetrada às populações camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, agricultores familiares, etc., que deixou marcas profundas de desigualdades que ainda hoje escravizam, marginalizam e criminalizam movimentos sociais e diversas experiências e diversidades sociais, acarretando na não-garantia dos direitos, na não-construção de um sistema educativo, na extinção das políticas afirmativas e na contínua destruição da educação básica do campo e, por conta dessa negação, “a escola do campo traz as marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito, sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades” (ARROYO, 1999, p. 14).

Entretanto, a inclusão da diversidade camponesa, indígena e quilombola na universidade, representam uma “fissura decolonial” na ciência moderna, pois vão se constituir uma das experiências pioneiras no ensino superior do início do século XXI vinculados aos povos originários, que irrompem o espaço epistemológico disciplinar moderno-eurocêntrico e

institucional-burocrático da universidade brasileira com cursos de formação de professores das populações e movimentos sociais camponeses, indígenas e quilombolas, ancoradas nas experiências, princípios e conhecimentos dos movimentos sociais camponeses, indígenas e quilombolas (CAJUEIRO, 2010; MELO, 2013; CARRIL, 2017).

A luta social, política e pedagógica por educação dos povos do campo, realizada pelo movimento de educação do campo, está situada como uma luta “a partir das materialidades concretas da realidade”, como diz Caldart (2009) para construir outra escola do campo, mas que precisam enfrentar as contradições da modernização do capitalismo no território camponês, por meio da luta “contra-hegemônica” ao avanço do latifúndio, do fechamento das escolas do campo, da expulsão do território, do analfabetismo e da exploração dos recursos minerais, hídricos e energéticos.

Dessa forma, as lutas e a produção do conhecimento na Educação do Campo, nascem em torno da defesa da transformação da escola do campo, que venha superar a concepção e a materialidade da “escola rural” presente nas redes públicas de ensino destinadas às populações do campo. Para Caldart (2009) e Molina (2015), as lutas na educação do campo não devem ficar centrada à escola do campo, pois, se assim o fossem, minimizaria o conceito de educação do campo e deixaria de enxergar as “contradições das materialidades de origem da vida e do trabalho no campo”.

Para o movimento de educação do campo, onde Molina (2015), Fernandes (2004), entre outros como Hage, Silva e Cruz (2015), assim como defende Caldart (2009), superar a concepção de “escola rural” é uma tomada de posição transformadora quanto à concepção de educação na sociedade, não unicamente como uma proposta pedagógica, mas diante da perspectiva *dialética* que a Educação do Campo assume na sociedade, deve entrelaçar os desafios pedagógicos ao embate entre projetos de sociedade camponesa, ao lado das lutas sociais pelo direito à educação, na luta pela terra (reforma agrária), pelo trabalho (agricultura familiar), pela igualdade social e por condições de uma vida digna das populações do campo em seus territórios originários. Esta concepção de educação do campo tem sua genealogia no que Caldart chama de “Pedagogia do Movimento” (CALDART, 2005).

Com base na concepção marxista e gramsciana de enfrentamento ao capital na educação e no território camponês, na luta por “terra, trabalho e educação” e na busca pela transformação da escola do campo, assim como pela mudança da lógica na formação de educadores do campo, surgem as Licenciaturas em Educação do Campo em 2007, e fortalecem o desafio da formação

de educadores das escolas do campo com base na construção de outro “projeto de campo e de Brasil” (MOLINA, 2015), a partir da transformação das condições materiais de existência da educação básica do campo e do fortalecimento das lutas dos movimentos sociais camponeses, registrando na história da educação, uma luta pedagógica libertadora contra o paradigma da “educação e escola rural” (CALDART, 2009, p. 38).

Se, por um lado, a perspectiva do materialismo histórico-dialético na educação do campo, tem contribuído para orientar um conjunto amplo de estudos, pesquisas e ações da realidade da educação do campo e dos movimentos sociais camponeses, especificamente, por dentro das Licenciaturas em Educação do Campo, possibilitando, o que Roseli Caldart (2005) chamou de “a criação de um conjunto de práticas e teorias das/com as populações do campo”. Por outro, os movimentos sociais do campo trazem as marcas profundas das desigualdades, presente na materialidade histórica das negações sofridas pelas populações do campo, em 5 séculos de história, não exclusivamente por “terra, trabalho e educação”, mas, ao incluí-las, lutam pelo reconhecimento como “sujeitos de direitos”, contra a negação ôntica, escravidão, assassinatos, racismo étnico-cultural, machismos, homo-lésbofobias, destruição da natureza, entre outras lutas; assim, os movimentos sociais do campo associam essas lutas ao que Arroyo (1999, p. 15) chamou de “movimento social e cultural de renovação pedagógica com raízes democráticas e populares, que brota do movimento social do campo e vai transformando-se num movimento educativo”, produzido fora dos centros hegemônicos do poder, mas em aproximação com a escola pública de educação básica, com a universidade e com as políticas públicas.

Contudo, quando a Licenciatura em Educação do Campo, ao se concentrar no modelo epistemológico social crítico marxista para a fortalecer a produção do conhecimento nos cursos e movimentos de educação do campo, longe de negá-lo por sua opção teórico-metodológica e seu papel na configuração do pensamento político-econômico na Educação do Campo, assume um modelo de *racionalidade epistêmica única* para a formação de professores das escolas do campo.

Em que pese essa matriz epistemológica tenha contribuído fortemente para compreensão dos processos de dominação no território camponês, o que, do ponto de vista do materialismo histórico na Licenciatura na Educação do Campo, ocorre por meio da relação assimétrica entre capital-trabalho (agronegócio *versus* agricultura familiar), na diferença de classes (fazendeiros/empresários e trabalhadores do campo), no domínio do território (expulsão da terra) e na destruição da natureza (madeira e extração mineral e energética), entre outras

elementos, que provocam a destruição e extinção das escolas do campo e mantém a precária rede de formação dos educadores dessas escolas, queremos atentar para o fato de que a luta política e epistemológica da Educação do Campo, fortalece-se quando reconhece as diferentes negações ônticas sofridas pelas populações camponesas, a educação e a escola do campo historicamente subalternizados pelo padrão da “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009) e seus tentáculos da dominação que incidem sobre o *ser, o saber e natureza* camponesas.

Negações ônticas que classificam pela posição geoterritorial, racial, epistemológica e econômica. Negações que olvidam a diversidade de seres, saberes, cosmologias e naturezas. Negações que provocam a misantropia, a aversão ao outro camponês, a negação do ser, a exploração do corpo, o racismo, a escravidão, a servidão, o machismo, a homo/bi/lesbo/LGBT fobia e a entropia da natureza, ambos situados no território camponês. Trata-se de colocar como foco central, não unicamente a história de uma educação rural, negada ou olvidada, com poucos recursos e professores mal qualificados, mas, sobretudo, como também, de uma história da educação que foi edificada para a manutenção do poder sob povos negados, inferiorizados e excluídos do estado de direito à educação.

Essas problemáticas presentes no final da década de 1990, se intensificam no decorrer da década de 2000, e agora mais recentemente presente com mais força no final da década de 2020, estão relacionados ao contexto político-econômico que impera sobre o território camponês, mas que Caldart (2009) questionou há dez anos após a criação do movimento de educação do campo/1998, sobre as questões específicas da crítica que a Educação do Campo têm se voltado para compreender a materialidade histórica da educação dos povos do campo:

Que crítica tem sido afirmada no debate da Educação do campo sobre a formação de educadores, sobre a educação profissional, sobre o desenho pedagógico das escolas do campo, sobre os objetivos e conteúdos da educação dos camponeses...? Até que ponto as questões da realidade da educação dos camponeses, dos trabalhadores do campo, têm efetivamente pautado o debate da Educação do campo entre seus principais sujeitos: movimentos sociais, governos e instituições educacionais (especialmente as universidades)? (CALDART, 2009, p. 40).

De certo modo, as perguntas-problemas enfatizadas pela autora acima, estão correlacionadas aos desafios políticos e epistemológicos que a Educação do Campo enfrenta para dar conta de compreender o avanço da luta que a educação do campo construiu, nesta trajetória em defesa dos direitos das populações do campo. Por isso, esses questionamentos, são, ao nosso modo ver, uma chamada crítica para fazer a “crítica à Educação do Campo” (CALDART, 2009) sobre a própria trajetória epistemológica da Educação do Campo, sobre o estado e o alcance das manifestações teóricas, políticas e sociais que têm sido construídas nas

universidades e nos movimentos sociais, a partir do materialismo histórico-dialético e de outras tendências que estão envolvidas com a materialidade da vida dos povos do campo e de sua educação, mas que precisam ser discutidas e problematizadas por dentro da luta dos movimentos de educação do campo, em diálogo com outras perspectivas epistemológicas ligadas aos movimentos sociais camponeses insurgentes.

Nesse sentido, ao trazermos essas questões para debater do currículo da Educação do Campo, busca-se fortalecer o debate mais amplo sobre o currículo da Licenciatura em Educação do Campo, na formação por “área de conhecimento”, no qual a luta é para *transgredir o modelo disciplinar do conhecimento científico* que se desenvolveu isolado ou separado em *territórios de saberes*. Por isso, torna-se importante compreender sobre qual *conhecimento científico* deve ser enfrentado e superado no contexto pedagógico da formação de professores e compreender a relação desses conhecimentos na criação e consolidação das “áreas de conhecimentos”, tal como, está presente hoje na Educação do Campo.

5. TERRITÓRIOS DO CURRÍCULO POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS: CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS VOZES EPISTEMOLÓGICAS DE DOCENTES, DISCENTES E MOVIMENTOS SOCIAIS

Neste capítulo, abordaremos os territórios do currículo na formação de professores na Educação do Campo. O currículo da Educação do Campo, como já dissemos, desenvolve-se por meio da organização por área de conhecimento, alternância pedagógica e na relação com os movimentos sociais, de onde emergem um conjunto de conhecimentos científicos, sociais, culturais, políticos, éticos e epistemológicos que revelam as diferentes dimensões dos territórios do currículo, na construção da profissionalização docente.

Nesse sentido, as *Vozes dos sujeitos Epistemológicos* docentes e discentes da Licenciatura em Educação do Campo, a respeito das suas trajetórias formativas, pessoais, acadêmicas e profissionais, revelam os diferentes caminhos sociais, territoriais, pedagógicos e científicos traçados durante o período que antecede o ingresso desses profissionais no curso e, dentro do curso, junto as experiências de formação discentes.

São vozes que dizem como realizaram a aproximação na busca de criar um vínculo orgânico na Licenciatura em Educação do Campo, nas formas de articular, transmitir, problematizar e produzir conhecimentos *outros*, vozes que envolvem os territórios de formação de professores, por área de conhecimento e por alternância pedagógica, e mais, ligadas ao modo pensar o curso e o currículo pelos discentes, sujeitos ribeirinhos, quilombolas, lideranças sindicais e movimentos sociais do campo.

Abordamos, os territórios e as territorialidades que são construídas durante a formação docente, tais como as trajetórias formativas de docentes no curso, algumas vivências formativas por áreas de conhecimentos (ciências da natureza e agrárias), a formação em alternância pedagógica, a relação com os movimentos sociais, os territórios da economia solidária, da educação inclusiva e da cartografia e geo-referenciamento. Além ainda de apontar alguns desafios na materialização do currículo e trazer uma visão panorâmica das temáticas discutidas nos Trabalhos de Conclusão de Curso de três turmas de Educação do Campo (Cametá, Baião e Oeiras-do-Pará).

5.1. As trajetórias formativas docentes na Licenciatura em Educação do Campo

A *trajetória formativa* de docentes que atuaram na consolidação do currículo por área de conhecimento e, conseqüentemente, na construção do projeto pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, é o primeiro território do currículo que vamos abordar. O conceito de *trajetória formativa* representa um conjunto de experiências sociais e profissionais, saberes, conhecimentos, modos de atuar, construídos durante a trajetória de vida docente e discente, envolvidas nas relações sociais, profissionais e acadêmicas que atuaram na formação da identidade social, profissional e científica do docente que ingressou na Licenciatura em Educação do Campo. Esta concepção de *trajetória formativa* dialoga com a concepção de Arroyo (2013), ao compreender que as vivências e experiências sociais de educadores e educandos são *territórios em disputa no currículo*, por isso, realizam indagações históricas que buscam reconhecimentos epistemológicos e sociais na produção do saber sistematizado nos currículos, nas áreas de nossa docência (ARROYO, 2013, p. 115).

Nesse sentido, a consolidação do currículo por área de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo e a sua materialidade pedagógica, remonta um esforço pedagógico coletivo para realizar uma prática docente que seja “interdisciplinar” em alternância pedagógica, relacionada à necessidade de considerar as matrizes sociais e científicas da história da/do docente, de onde está escrita e envolvida nos territórios de cada “*trajetória formativa*”.

A seguir, podemos observar nas *vozes dos sujeitos epistemológicos* docentes da Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO, onde está situado o curso de Licenciatura em Educação do Campo, as *trajetórias formativas* que fazem parte da base pedagógica e científica que está envolvida na consolidação das experiências da profissionalização docente na Educação do Campo:

A minha formação enquanto estudante, antes de me tornar professora, eu fui aluna de escola do campo, de escola ribeirinha no ensino fundamental, eu estudei na multissérie e também no processo de seriação. Sou da comunidade de Itapupana, é um furo próximo ao Guajará de Porto Grande. Depois no ensino médio cursei o magistério e depois comecei a adentrar para formação de professores aqui no curso de pedagogia em Cametá. Então a pedagogia me possibilitou pensar na pesquisa sobre currículo, e pensar o currículo a partir da diferença, daquilo que dá margem, daquilo que não está no currículo. Temos que se preocupar não com o que está no currículo, mas com o que não está no currículo e porque não está. Hoje em 2019, quando entrei em 2014, apesar de ter estudado em escola do campo, apesar de ter uma experiência como estudante e como professora e conhecer a realidade do campo, era muito difícil compreender o curso de educação do campo, a partir do que a gente tem hoje, porque a partir do momento que você entra, eu já tinha uma experiência de professora colaboradora em outros cursos, então eu queria olhar para o nosso curso de educação do campo como olhava para a pedagogia, e não é mesma ‘linha’, por exemplo, questões dos nossos alunos, das especificidade deles, a gente acaba muito trazendo que existe um padrão de avaliação,

isso eu tinha muito com alguns colegas, a resistência de alguns colegas de compreender, e eu também tinha uma determinada resistência, da especificidade desses sujeitos que estão no campo e que de uma certa forma não tiveram a oportunidade de estar na universidade em determinado tempo que terminaram o ensino médio, as nossas primeiras turmas, por exemplo, eram estudante que já tinham parado de estudar, alguns que já tinha mais de dez anos sem estudar, então foi muito difícil pensar o currículo e pensar a metodologia de ensino que eu ainda achava que era muito amarrada (...) (Profa. Edilena Corrêa. Ciências da Natureza – Biologia e Ciências)

Esse meu percurso formativo na carreira docente no ensino superior, foi interessante, porque eu sempre trabalhei no interior, sempre ministrei aulas no pólos da UFPA, IFPA e da UEPA também, então eu viajei muito o estado, Marajó, Muaná, Melgaço, Breves, viajei de mais o Marajó, então as minhas primeiras experiências no ensino superior como docente foram construídas justamente nos pólos no interior, isso pra mim me ajudou muito a compreender uma outra dinâmica de formação de professores, porque estou lidando com professores dos municípios e isso te força a pensar a educação e a dar suas aulas de outra forma. O ensino que nós temos na nossa formação em Belém, é muito técnica, muito teórica, focado no conteúdo, e quando tu vais para esses municípios, conhecer essas realidades dos professores nos municípios, tu se ver forçado a se inserir numa outra lógica de educação e foi aí que eu percebi que o modo como eu fui formado em Belém, não se encaixava e não batia com aquela realidade, eu precisava fazer coisas diferentes. Fui percebendo que a educação tem diferentes possibilidades, e foi aí que me encantou a ideia de educação do campo, não conhecia, e quando eu adentrei, vi que a minha formação caminhou para isso, a minha experiência docente no ensino superior me levou a justamente está aqui na educação do campo, por isso hoje eu fico muito a vontade de discutir as temáticas, porque eu aprendi a dar aula no ensino superior fazendo essa interface entre os conhecimentos e os saberes das pessoas, e principalmente sabendo ouvi-las. (Prof. Tiago Sabóia. Ciências da Natureza – Biologia e Ciências)

Sou um professor que venho da cidade, não tenho, não tinha, até então, conhecimento da educação do campo, mas fui me inserindo com a filosofia e com a luta, a partir do momento que fui lotado nesta faculdade. Eu fiz um concurso para UFPA, não sabia que seria um professor de educação do campo, a partir do momento eu fui ingressando e conhecendo e participando das lutas, mesmo que esteja engatinhando, mas ainda assim a gente tem o apoio, reconhece as particularidades das disciplinas, procurando entender as especificidades, conciliando um conceito de área, porque sou professor de área, relacionar esses conceitos com a vivência, isso é importante para o professor, isso é importante para o estágio (...). Eu como professor da FECAMPO, procuro associar o conhecimento científico atrelado as vivências, procuramos entender as especificidades, porque elas são importantes, partir do que ele vivencia, ensinar química falando sobre a questão da água, da caça, da planta, que é regional e da localidade, do açaf, do tucumã, e outras coisas relacionadas com minha área de conhecimento, isso é educação do campo, transformar um conhecimento que é amplo, mas para a realidade do educando (Prof. Manoel Leão. Ciências da Natureza – Química).

As vozes dos três docentes acima que atuam dentro do currículo na área de conhecimento Ciências da Natureza, apontam diferentes caminhos traçados pelas vivências sociais e trajetórias docentes que merecem ser reconhecidos diante da configuração de um currículo da formação de professores que certifica por área de conhecimento em Ciências da Natureza e Agrárias. São trajetórias que possuem caminhos da docência diversificados que ora mostram os territórios da formação pelos quais passaram esses docentes, durante a educação básica ou na graduação, ora se aproximam da educação do campo ou, por outro lado, revelam não conhecer o que era o curso de educação do campo no qual estavam ingressando.

Suas trajetórias formativas, assim como às de outros docentes que estão abaixo, nos ajudam a compreender os territórios das interculturalidade epistemológicas diversas que o currículo enfrenta, entre eles, as experiências do viver, do ensinar e do aprender, como estudante e depois como professor ou professora, e a produção e sistematização do conhecimento no currículo da formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo. Acompanhem a seguir outras trajetórias formativas docentes:

Quando eu cheguei na UFRA em Capitão Poço, eu já me deparei com uma dinâmica interessante, porque já havia criado a partir de um edital do CNPQ, um Núcleo de Estudos em Agroecologia-NEA, já existia também uma incubadora de empreendimentos em economia solidária, então foi interessante porque eu chego na instituição e já existe uma ambiência propícia, em que eu já tinha um olhar desde a graduação, e do que eu estava discutindo no doutorado, e foi a participação no NEA que provocou outras participações com mulheres, visitas a associação, cooperativas, ali no entorno. (...) nunca parei de tentar os concursos, e a educação do campo tinha uma demanda para a economia solidária, até que apareceu essa oportunidade, na questão de querer trabalhar o interdisciplinar, porque a dificuldade que eu encontrava lá na UFRA era o entendimento de uma visão que ainda está muito próxima, tecnicista, com pouca trajetória de pesquisa nessa área interdisciplinar, tinha mais resistência, então essa oportunidade de migrar para a UFPA, para a FECAMPO, foi justamente sobre esse olhar interdisciplinar que tinha muito mais haver com que estava buscando profissionalmente. Comecei a contribuir com o curso em 2016 como professora colaboradora, com as disciplinas em fundamentos em agroecologia e agroecossistemas, por conta da formação em desenvolvimento rural e agora com as turmas em conclusão, comecei a contribuir com a economia solidária, que fica no final do curso (Profa. Silvanaide Brilho Desenvolvimento Rural).

Comecei a atuar com o debate da Educação do Campo em 2004, ainda na graduação fui bolsista do PRONERA, em Castanhal foi aprovado um projeto de alfabetização e, logo que me formei, fui ser educadora nos assentamentos, aí começa a minha relação com a educação do campo, paralelo a isso eu já estava atuando como educadora popular um projeto vinculado ao movimento social, particularmente a CUT e a FETAGRI, que era o projeto Todas as Letras que alfabetizava jovens e adultos em alguns bairros em Castanhal, já comecei com a relação com esses projetos sociais ainda na graduação. O interessante que a minha relação profissional é muito próxima a esse debate da educação do campo, fui trabalhar no município de Inhangapí na EJA, depois eu fui para o SESI, também na EJA, mas o que me conduziu pra isso, foi quando eu fui ser técnica em educação na SEDUC, na Coordenadoria de Educação do Campo, onde eu fui participar de um projeto ligado a multisseriada. Então ali foi o que me conduziu para o mestrado, onde investiguei as escolas multisseriadas em Concórdia do Pará e a partir dali fui me envolvendo mais na educação do campo, fui conhecendo o Fórum Paraense de Educação do Campo, participando dos seminários estaduais de educação do campo de forma mais engajada, mas sempre ligada com a educação básica, a EJA e a Juventude. Quando eu chego no doutorado, fui convidada a participar do Observatório da Educação Superior do Campo, com a perspectiva de pesquisar a Licenciatura em Educação do Campo, já conhecia a Licenciatura muito mais por leituras, foi quando eu fui me envolver de fato com o debate da Licenciatura em Educação do Campo no doutorado. Participei durante três anos do Observatório, discutindo com três universidades, com um projeto nacional, fazendo a pesquisa de campo da tese, ligada ao observatório, em Cametá. Então, na verdade, eu chego em Cametá, não como professora, mas pesquisando a Licenciatura pela tese. Quando surgiu o concurso, as vagas de educação do campo, fui aprovada e começo atuar como professora no curso no final de 2015 e início de 2016. (Profa. Helen Silva. Pedagogia).

Atuei no PRONERA como professor substituto no Curso de Geografia e depois atuei como técnico do laboratório na UFPA (...). Essa experiência no PRONERA antecedeu o meu ingresso na Licenciatura em Educação do Campo. O concurso que eu fiz não tinha nada especificado para a Educação do Campo, era tudo para a geografia, só fui saber que era para

a educação do campo quando eu entrei (...) O paradigma da educação do campo é a ideia de que é preciso ter uma educação no e pelo campo, isto é, do campo, de pensar a formação do filho de camponês, ela tem que considerar a vivência desse aluno, a realidade dele, em estratégias para atuar no campo, também é uma questão política. No ensino de geografia tem que considerar a partir do lugar de vivência do aluno, então pegar esse paradigma de vivência do aluno, do lugar, dos sujeitos, então a geografia e a educação do campo estão muito próximas desse debate. No curso eu comecei com “Campepinato, territorialidade e sustentabilidade”, na turma de Vila do Carmo (Cametá), Oeiras do Pará e Igarapé Miri, mas já tinha participado de um tempo comunidade em Igarapé Miri. Na disciplina foi bem interessante, trouxe a discussão da identidade camponesa, discuti a territorialidade camponesa e a questão dos conflitos entre modelos de desenvolvimentos antagônicos, o do grande capital frente ao modelo de desenvolvimento camponês, que está pautado na terra, na família como valor, pautado na reciprocidade, e o outro está pautado no lucro, no padrão da modernidade e individualidade. Então é uma forma de trazer essas discussões da geografia agrária (Prof. Fernando Alves. Geografia e Cartografia).

Vou tentar não resumir, mas demarcar a constituição da minha identidade enquanto mulher, professora, militante, principalmente direcionada a educação especial que é a área na qual eu me insiro. Sou oriunda de uma comunidade da periferia da pedreira, trabalho com Educação Especial não apenas enquanto um objeto de estudo, mas como um atravessamento cultural. Eu descobri a diferença com 5 anos mediante ao contato com uma pessoa com Síndrome de Dow, e a minha trajetória vem circulando diretamente com os movimentos sociais da pessoa com deficiência [...]. Durante a minha formação acadêmica na universidade, eu fui monitora da disciplina de LIBRAS, fui bolsista de iniciação científica pela CAPES, em um projeto nacional que versava sobre a sala de recursos multifuncionais e meu campo de estudo era a surdes, era o TILS (Tradutor e Interprete da Língua de Sinais). [...] Em 2013 ingresso no mestrado da UEPA, discutindo representações sociais sobre o olhar do sujeito surdo sobre esse profissional [...] Em 2014, ainda finalizando as disciplinas e a pesquisa, surgiu a oportunidade do concurso em Cametá, uma área que nesse período não tinha muitos profissionais para atuarem nas universidades [...]. (Profa. Waldma de Oliveira- Pedagogia)

Posso começar a falar da minha trajetória enquanto filha de pescador, aqui do município de Cametá, da vila de Curuçambaba, meu pai é ribeirinho e sempre trabalhou com pesca e eu, apesar de nascer em Belém, eu sempre ouvi de meu pai essas histórias daqui de Cametá e de tudo que ele viveu enquanto pescador cametaense [...]. A minha trajetória e a minha atividade depois que me tonei engenheira florestal, ela perpassa por essa trajetória do meu pai, enquanto pescador e depois como agricultor, porque meu pai começou a trabalhar com os japoneses em Tomé Açú [...] Fui aluna de escola pública, entrei na universidade no ano 2000, na UFRA, antiga FCAP, mas meu ensino médio foi técnico, meu pai não tinha condições de pagar um cursinho, não existia cursinhos populares, não existia cota para aluno de escolas públicas, então comecei a estudar algo técnico para que eu tenha uma profissão e possa trabalhar para pagar meus estudos, mas consegui uma bolsa em um cursinho de Belém e passei na segunda tentativa. Aí veio a graduação em engenharia florestal, trabalhando no primeiro momento com estágio no laboratório de tecnologia da madeira, no final do curso fiz um estágio na EMBRAPA, com o CIFOR, trabalhando mais fortemente com a preservação das florestas nativas e também agroflorestas. No mestrado, começa a minha identificação total com a engenharia florestal, com a agricultura familiar e com os sistemas agroflorestais, não que na graduação não tenha passado com experiências de agricultura familiar, mas ficou mais marcante no momento do mestrado, quando comecei a fazer as pesquisas com as agroflorestas. A FICAP sempre formou para o empresário, a gente tinha um direcionamento muito no sentido de trabalhar a engenharia florestal para quem? Para atender que setor produtivo? Com reflorestamento, com pinos, eucaliptos, teca, paricá, para atender a indústria madeireira? Então a gente via muito esse olhar, e eram poucas as pesquisas que trabalhavam com a agricultura familiar. Então tinha um conjunto de estudantes resistentes a isso e dizíamos ‘estou num curso de engenharia florestal e venho aqui trabalhar para o empresário’, então não era isso que a gente queria. Então durante o mestrado a luta foi ficando mais forte sobre os sistemas agroflorestais, ele vem trazer essa autonomia e essa alternativa de produção sustentável para a agricultura familiar (Profa. Gisele Pompeu. – Engenharia Florestal).

Como podemos observar, ao tratar de um currículo que é movimentado por um coletivo docente diversificado, composto por docentes das áreas de química, biologia, pedagogia, agronomia, ciências da natureza, engenharia agroflorestal, economia e geografia, percebemos que a configuração do coletivo docente representa uma forma de construção de um tipo de “interculturalidade docente” que está expressa na diversidade de matrizes sociais, científicas e culturais da história da/o docente, assim como essas trajetórias os lançam para a configuração de *coletivo docente heterogêneo* que se materializa com os diferentes conhecimentos que estruturam o currículo.

As diversidades de experiências do coletivo docente são uma riqueza humana que produzem uma “diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos” (ARROYO, 2013, p. 117). Nesse sentido, após acompanharmos as vozes de 8 docentes da Faculdade de Educação do Campo, sobre suas *trajetórias formativas*, há um elemento-chave na consolidação de um currículo por área de conhecimento que está no fato de que, por um lado, existe uma relação entre as bases sociais e científicas construídas e consolidadas durante a carreira pessoal e profissional que antecede o ingresso na Licenciatura em Educação do Campo; e por outro, fruto da anterior, a formação profissional dentro de cada área de atuação docente, não ocorreu com base em uma formação por área de conhecimento, apesar de estarem relacionadas, mas de um lugar acadêmico que se orienta por carreiras científicas específicas, na qual foram licenciados para atuar numa disciplina-recorte do currículo.

Não obstante, diante da diversidade de experiências sociais e conhecimentos, que configuram a trajetória formativa docente, a diversidade de matrizes formativas podem ajudar ou dificultar na relação entre as áreas de conhecimento e a realidade camponesa, e mais ainda, na relação de poder entre saberes, ciências, avaliações e metodologias na formação docente, diante das relações sociais e acadêmicas dentro do coletivo docente. Arroyo nos lembra quando a experiência social produz conhecimento, nos leva a produzir estratégias de reconhecimento, isto é, novas lutas em novos coletivos docentes, representa lutas de reconhecimento da carreira profissional docente:

É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e educadores e as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional (ARROYO, 2013, p. 117).

Assim, trazer para dentro do currículo quem são os docentes e também os discentes, em suas trajetórias formativas, significa reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiências

e conhecimentos, reconhecer as trajetórias docentes, suas lutas, seus desafios, seus conhecimentos, sua origem na experiência social, assim como na relação epistemológica com as teorias do conhecimento. Além disso, torna-se uma questão central para compreender a configuração do currículo, da formação de professores, do conhecimento, da ciência e das relações sociais que estão na base dos saberes da docência e dos próprios docentes, sujeitos de histórias, pois possuem um acúmulo riquíssimo de vivências e de estudos, de conhecimentos, teses, dissertações, narrativas e histórias do magistério, da infância, da adolescência e da juventude.

Ademais, as histórias e narrativas de vida e luta dos docentes, no caminho da sua formação acadêmica e profissional, é uma forma de buscar conhecer o que Arroyo (2013, p. 72) chamou de “docência real-trabalho real”, referindo-se à materialidade dos protagonismos da vida e dos saberes docentes diante da sua luta com os conhecimentos sistematizados no currículo para serem ensinados, aprendidos e avaliados na prática educativa.

De outra maneira, essas trajetórias formativas têm estado na base dos olhares e práticas do/da docente para atuar/realizar a formação de professores por área de conhecimento, situação que está ligada ao desafio pedagógico de encarar uma licenciatura por área de conhecimento, que prevê uma prática interdisciplinar com alternância pedagógica. Dessa forma, as trajetórias formativas vêm expressando um fator fundamental para compreendermos a construção da formação de professores diante de um currículo organizado por área de conhecimento, destacado diante de *Trajетórias sociais, pedagógicas e profissionais* que formam a “interculturalidade docente” no curso de Educação do Campo:

1^a) *A trajetória formativa no movimento de educação do campo.*

As aproximações políticas e epistemológicas com os princípios da Educação do Campo, onde a formação de professores está ligada ao movimento de educação do campo, ao território camponês, à agricultura familiar, à escola do campo e aos movimentos sociais camponeses.

2^o) *A trajetória formativa em espaços sociais e territoriais camponeses.*

Os profissionais docentes que advêm das ciências agrárias, da engenharia agroflorestal e do desenvolvimento rural, onde a convivência com agricultura familiar, agroecologia, desenvolvimento rural, agrofloresta, economia solidária, a pedagogia e as ciências da natureza em municípios e escolas do campo, possibilitaram, em certa medida, a interconexão das trajetórias formativas docentes com os povos e movimentos sociais camponeses.

3º) *A trajetória formativa marcada pela carreira profissional e acadêmica do docente.*

Esta trajetória representa as experiências e saberes da docência construídos em suas vivências acadêmicas e científicas, seja na universidade ou em outros locais de formação profissional, seja em outros locais de trabalho docente. Nesta trajetória formativa destaca-se, por um lado, a necessidade de valorizar as identidades profissionais docentes forjadas nos percursos dos magistérios, das pesquisas, das relações com os movimentos camponeses, com a terra (agricultura familiar) e com as florestas. Além disso, as trajetórias formativas revelam que a carreira profissional e acadêmica carrega as marcas identitárias da formação científica que o docente adquiriu durante a graduação e pós-graduação, de onde os cursos de licenciatura formam docentes para dar conta de ministrar os conteúdos do currículo escolar.

4º) *A trajetória formativa marcada pela tensão identitária docente*

Outro fator importante para compreender a trajetória formativa do coletivo docente na sua atuação com o currículo e a formação de professores, está na flexibilidade de uma mudança de *referência identitária do docente* diante da proposta pedagógica e curricular da Licenciatura em Educação do Campo, para a formação de educadores das escolas do campo. Nesta, a formação por área de conhecimento já se torna um desafio à prática docente e quando a formação assume os princípios da Educação do Campo, decorre então um *estranhamento pedagógico, científico e acadêmico* que envolve a necessidade de atuar num cenário de estudos, pesquisas e estágios com as populações camponesas na universidade e nos territórios camponeses, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas. Atuar por meio da interdisciplinaridade, da alternância pedagógica e ao lado dos movimentos sociais camponeses, exigiu e exige um processo de aproximação flexível da referência identitária docente à pedagogia, à formação de professores e ao próprio currículo, na qual este foi construído com base na *diferença, na diversidade de conhecimentos e no reconhecimento das experiências sociais dos docentes*.

Dessa forma, nas trajetórias formativas dos/das docentes da Licenciatura em Educação do Campo, as tensões identitárias da formação profissional docente para atuar no curso, estão, inicialmente, quando os profissionais se deparam com o currículo da formação em outra perspectiva epistemológica, a do pensamento crítico do materialismo histórico-dialético, vinculado aos movimentos sociais camponeses, sendo uma proposta pedagógica e curricular que, no momento, assume a perspectiva de enfrentar a disciplinaridade científica na formação de professores.

Por meio de um currículo organizado por área de conhecimento, a Licenciatura em Educação do Campo traz frente-a-frente professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento e coloca em questão a necessidade de olhar para as suas diferentes matrizes epistemológicas, pois aparece em cena, não apenas as diferenças sociais, pedagógicas e de conhecimentos dos professores, mas as diferenças epistemológicas de cada professor, isto é, no modo de produzir e socializar conhecimento, na relação pedagógica professor-aluno, na avaliação, no modo de fazer pesquisa e na relação com os conhecimentos do currículo.

Assim, o currículo por área de conhecimento, está na fronteira entre a formação científica de cada território do conhecimento da formação do/da docente e a proposta pedagógica de lutar e fazer o enfrentamento histórico e pedagógico ao modelo disciplinar do conhecimento que hierarquiza, fragmenta e olvida as experiências e os conhecimentos, para atuar noutra perspectiva epistemológica de produção e socialização do conhecimento, especificamente a favor da “interdisciplinaridade” e contra o modelo do agronegócio na desterritorialização camponesa e na extinção da escola do campo. A voz da docente a seguir, revela muito bem essa tensão identitária e epistemológica enfrentada no ingresso ao curso de Educação do Campo:

Eu sou de um concurso que não foi para Educação do Campo, agente entrava num concurso que não tinha ou que exigia que o candidato tivesse um perfil, que tivesse leitura e referência para a educação do campo. Eu entrei num edital ‘seco’ para ciências naturais, não tinha discussão para a escola do campo, assim como para os meus colegas que entraram, então isso também foi uma dificuldade muito grande, pois não exigia que eu tivesse discussão. Então nosso ingresso foi assim e quando nós chegamos no curso, demorou muito para ter ligação, pela necessidade da formação. Tem professores que ainda não compreendem (Profa. Edilena Corrêa. Ciências da Natureza).

De súbito, essa proposta pedagógica de currículo para realizar a formação por área de conhecimento, gerou e ainda está presente, uma tensão identitária e epistemológica no coletivo docente para atuar em um currículo por áreas de conhecimentos. Entretanto, este momento de tensão entre as trajetórias formativas dos/das docentes e a perspectiva epistemológica da Licenciatura em Educação do Campo, em certa medida, é salutar para a formação de professores, especificamente para provocar uma autorreflexão sobre as bases científicas com que a trajetória formativa docente na licenciatura foi construída, além de sinalizar como as bases científicas da formação de professores no Brasil estão edificadas.

Dessa forma, o paradigma epistemológico que se apresenta para o/a docente que está no curso de Educação do Campo, provoca-o a imergir num outro modo pedagógico para a produção do conhecimento, especificamente para aqueles professores e professoras que não

estavam “próximos” da luta da Educação do Campo, colocando-os diante de um fazer político e pedagógico que deva produzir experiências e conhecimentos com base na “interdisciplinaridade”, na formação em alternância e na relação com a escola e movimentos sociais do campo.

5.2. O currículo por Área de Conhecimento na Formação Docente

Nesta sessão, abordamos sobre a relação do currículo da Licenciatura em Educação do Campo estruturado por áreas de conhecimento, com a atuação pedagógica nas formações de professores (discentes) realizadas nas aulas ministradas durante as alternâncias pedagógicas dos tempos de formação na universidade e na comunidade.

Em 2017, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA, aprova a Resolução n. 4.975 (CONSEPE, de 20.10.2017), que sanciona a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Esta Resolução, reafirma no Art. 7º que “o currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é constituído de 03 (três) Núcleos, identificados como Núcleo Comum, Núcleo de Áreas e Núcleo Integrador” (PPC, 2017).

O Núcleo das áreas que realiza a dimensão específica da formação em ciências da natureza e ciências agrárias, possui um total de 1.965 horas e está organizado por um conjunto de atividades curriculares (disciplinas) que possuem o objetivo de:

Compreender os conceitos científicos e epistemológicos das Ciências Agrárias e da Natureza, enfatizando os conhecimentos de Ciências, Biologia, a Química e a Agricultura Familiar na região Amazônica. Estudar os elementos fundamentais da biologia, a classificação e as características gerais dos seres vivos e suas relações com os parâmetros ambientais, bem como a interação homem e natureza, no contexto educacional, social, econômico e cultural do e no campo (PPC, 2017, 37)

A seguir, o quadro 01 apresenta o conjunto de atividades curriculares que compõe a base da formação específica das áreas do conhecimento de ciências da natureza e ciências agrárias:

Quadro 04: Atividades curriculares das Áreas de Conhecimentos Ciências Agrárias de Ciências da Natureza

Ciências da Natureza	Ciências Agrárias
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Biologia da Educação do Campo ✓ Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente ✓ Ecologia Geral Aplicada à Educação do Campo ✓ Embriologia e Fisiologia Humana ✓ Epistemologia das Ciências Agrárias e da Natureza ✓ Estatística Básica ✓ Física Aplicada a Educação do Campo ✓ Físico-Química ✓ Hereditariedade, Ética e Melhoramento Genético ✓ Microbiologia e Fitossanidade ✓ Origem e Evolução da Vida ✓ Química Experimental ✓ Química Geral I Aplicada à Educação do Campo ✓ Química Geral II Aplicada à Educação do Campo ✓ Química Inorgânica ✓ Química Orgânica I ✓ Química Orgânica II ✓ Seres Vivos I: Virus, Bacteria, Proctista, Fungi ✓ Seres vivos II: Invertebrados ✓ Seres vivos III: Diversidade Vegetal ✓ Seres Vivos IV: Vertebrados ✓ Seres Vivos V: Morfofisiologia e Anatomia Vegetal 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Introdução a Agroclimatologia e Hidrologia ✓ Agricultura e Sociedade ✓ Bases Históricas da Economia Solidária, Cooperativismo e Associativismo ✓ Cartografia, Geoprocessamento e Georreferenciamento ✓ Comunicação e Extensão Rural ✓ Desenvolvimento Rural Sustentável ✓ Fundamentos de Agroecologia e Agroecossistemas Amazônicos ✓ Manejo Agroecológico do Solo ✓ Metodologias de Incubação ✓ Sistema de Criação ✓ Sistema de Cultivo ✓ Sistema de Produção Familiar ✓ Sistemas Agrários ✓ Sistemas Agroflorestais e Extrativistas

Fonte: PPC da Educação do Campo (2017, p. 40).

Essas atividades curriculares das áreas de conhecimento “ciências da natureza” e “ciências agrárias” representam o conjunto de conhecimentos que devem ser estudados, pesquisados e socializados na profissionalização docente em educação do campo, ao lado da dimensão comum e da dimensão transversal do currículo, que reúnem outras atividades curriculares da área pedagógica, do estágio supervisionado e da realização das metodologias de pesquisas e práticas e pesquisas educacionais (PPC, 2017). Essas atividades curriculares em

conjunto, representam territórios marcados pela diversidade de conhecimentos das áreas em questão e também pelo desafio de articulação cognitiva, pedagógica e científica para dar conta de interagir entre os conhecimentos do currículo e os conhecimentos dos territórios camponeses e os movimentos sociais da Amazônia, por meio da alternância pedagógica.

Podemos verificar nas vozes de professores e estudantes, a seguir, como essa relação está sendo realizada diante da formação na área de conhecimento em *Ciências da Natureza*:

Atualmente estou trabalhando tanto com biologia quanto as de FTM de ciências, minha cadeira é de metodologia do ensino de ciências, mas como a minha colega estava afastada, fiquei ministrando disciplina de biologia, mas era muito pouco, quando ela retornou é que passei a focar mais nas específicas, mas ainda tem a orientação dos estágios, que faz parte do tempo comunidade, então eu trabalho tanto com as específicas da biologia como as de ensino, e isso proporciona um olhar voltado para essa disciplina de biologia, quando eu falo que tem provocado muito a gente, é essa compreensão de que a disciplina de biologia tem de ser pautada a partir da escola do campo, eu não posso dissociar essa discussão do ensino da disciplina da biologia, da química, sem pensar nessa prática mesmo, de como ele vai utilizar esses conhecimentos que são aprendidos aqui no curso específicos, de como ele consegue articular isso com práticas pedagógicas que sejam compatíveis e estejam de acordo com a realidade e com essas discussões, sempre partem dessa premissa. Por isso, a linha que hoje eu me identifico e estou investindo cada vez mais, é a linha do étnoconhecimento, é perceber essa biodiversidade, perceber a ecologia, a biologia, a partir desses saberes presentes nas populações tradicionais, então a gente tenta fazer esse diálogo para trabalhar os conteúdos científicos, trabalhar os conteúdos da biologia (Professor Tiago Saboia. *Ciências da Natureza*, 2019).

Não existe a biologia do campo, tem uma disciplina que está escrita assim no currículo que era biologia básica, mas a mudança do nome é para chamar atenção de que é para ter um pé-no-campo, porque nem sempre somos nós professores da FECAMPO que trabalhamos, outros professores vêm com o material preparado e não conseguem fazer a relação dos conteúdos com o contexto deles, com aquilo que eles vivenciam. Então o nome da disciplina e a ementa são importante para planejar e fazer a relação com o contexto deles. Eu trabalho com fundamentos teórico-metodológicos do ensino de ciências no ensino fundamental e médio, o que essas disciplinas discutem? As teorias dos autores sobre o ensino de ciências e as possíveis metodologias que podem estar trabalhando na formação dos professores de ciências para as escolas do campo. Trabalho com CTSA que é Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, é um campo de estudo e pesquisa que discute a questão da alfabetização científica principalmente, não é o saber desses conceitos científicos, mas o que faço com eles e como os utilizam, como esse saber e essa tecnologia podem mudar a vida da comunidade. (Professora Edilena Corrêa. *Ciências da Natureza*, 2019)

Para mim as ciências da natureza ela sai do livro didático e vai para a prática, a gente trabalha ciências da natureza dentro das séries iniciais só focado no livro didático, o que tem no livro didático. Mas hoje não, nós podemos trabalhar com ciência da natureza com simples coisa do nosso campo, transformar as coisas que nós temos no campo junto com nossos alunos na da sala de aula, esquecendo um pouco o livro didático, podemos transformar. Então a ciência para nós hoje é vista como qualquer objeto que tenho no campo, no meio ambiente, a gente pode transformar nossa aula de ciências. (Estudante Aldinei. Turma de Baião, 2018).

As vozes de professores e estudante acima, mostram que o currículo da formação de professores em ciências da natureza tem desafiado a própria área de conhecimento a se

reposicionar, do ponto de vista epistemológico e metodológico, diante do território camponês. Ao se posicionarem sobre a formação que o currículo pode provocar, o reposicionamento do conhecimento nesta dimensão do currículo, revela que a própria área “ciências da natureza” deva refletir sobre o seu campo científico, didático e metodológico diante da relação que estabelece com o território, com a escola do campo, com os conhecimentos científicos e com a agricultura familiar.

Entretanto, torna-se desafiador realizar a prática docente e discente em ciências da natureza, quando as estruturas e equipamentos de pesquisa, laboratórios e demais recursos didáticos são e/ou estão limitados ou inexistentes para garantir uma articulação mais concreta entre os conhecimentos curriculares e os objetivos da formação de professores em ciências da natureza. Podemos observar a seguir, na imagem 09, uma aula de Química Experimental com a turma de Igarapé Miri, feita sobre uma mesa e com recursos materiais limitados para a execução dessa aula no tempo universidade.

Imagem 09: Atividade curricular de Química Experimental – Teste da Chama. Prof. Dr. Manoel e estudantes da turma de Igarapé Miri



Fonte: Arquivos da FECAMPO – 2020.

As ciências da natureza movimentam o currículo da Licenciatura em Educação do Campo, diante da situação de precarização do ensino superior na interiorização, na busca da afirmação desta ciência enquanto território de formação de professores que precisa ser ampliada e desenvolvida nos diferentes polos universitários da UFPA, com aquisição de laboratórios, recursos técnicos e tecnológicos necessários para a viabilidade das atividades curriculares feitas com qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se ainda que a área de conhecimento ciências da natureza assume um conhecimento em transformação que foi sendo ressignificado e reformulado pelo coletivo docente durante os anos que seguem o período de reformulação curricular do curso, durante os anos de 2015-2017 (SILVA, 2017), sendo importante frisar que ao ingressar no território camponês para estudar, pesquisar e produzir sobre a natureza amazônica, tem instigado e ampliado o desafio da formação de professores em ciências da natureza para emergir na luta do movimento de educação do campo por outra “territorialidade amazônica”, como diz Porto-Gonçalves (2017) ou por outra educação básica do campo (CONEC, 1998), apoiada no reconhecimento da vida social e da natureza camponesa.

Além disso, é possível afirmar que esse outro prisma dado a ciências da natureza para avançar no reconhecimento mais radical da atuação dessa área de conhecimento por dentro da educação do campo, desafia romper as fronteiras epistemológicas dela própria para chegar ao diálogo com as lutas da educação do campo. Trata-se de realizar um movimento que vai da educação do campo às ciências da natureza e vice-versa, o que significa dizer que deve atuar na direção de romper com as barreiras epistemológicas que existem entre a educação do campo e as áreas de conhecimento e entre as disciplinas dessas áreas. Estudos sobre o currículo de Ciências da Natureza (CORRÊA; BRITO, 2018), mostram que é preciso experimentar um “currículo de ciências pelas margens”, por “outras linhas” que não sejam as segmentarizadas, por meio de uma interrupção na linearidade, requer, no entanto, um olhar de fora, com estranhamento, situação na qual aponta ser necessário “despir-nos da obediência ao currículo de ciências legitimado, instituído como verdade que dita, que impõe pelo ensino, pois, a máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança, coordenadas semióticas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12 apud CORRÊA; BRITO, 2018, p. 76).

Nesse sentido, a ciências da natureza, tal como está sendo compreendida acima pelos professores e pelos educandos, ao buscar estabelecer a relação com o território, a natureza e os saberes populares agroecológicos, apontam caminhos para a decolonialidade do currículo, pois sugere que o fundamento desta ciência e da natureza seja a relação recíproca de descoberta,

aproximação, diálogo e transformação das práticas pedagógicas, socioculturais e naturais, assim como o enfrentamento a fragmentação do saber das disciplinas e de suas áreas de conhecimento, a partir das relações estabelecidas com o território social e da natureza.

Não, por acaso, essa concepção de superação da fragmentação do conhecimento está muito presente nas vozes dos estudantes e professores, quando mostram que, para estudar as ciências da natureza, os conhecimentos da agricultura familiar que envolvem a terra, o território, a produção e os produtos da agricultura familiar, entre outros, como conhecimentos que estão relacionados ao campo das ciências agrárias, evidenciam a articulação de conhecimentos que estabelecem entre as áreas de conhecimento do currículo na formação de professores, podendo ser observada nas vozes abaixo:

Para mim ciências da natureza é a área de conhecimento que está totalmente ligada a tudo que a gente vê no campo. Quando a gente teve uma disciplina de agroclimatologia foi a disciplina que consegui, na minha visão, mudar diretamente todo o processo de que o conhecimento não está fragmentado, de que ele está exatamente por área de conhecimento. Se pegar a mandioca você estuda a biologia, você estuda a química, você estuda a física, porque simplesmente você ao fazer uma farinha já está todo esse conhecimento. Você poder estudar por área de conhecimento e saber que aquilo não está fragmentado, de quando você perceber de que o tucupi, quando você tira ele e mais tarde vai se tornar azedo, como a gente fala, se passou por um processo físico e químico, e que a farinha passa por vários processos. Isso é gratificante poder ter isso na formação. (Estudante Joice Dandara. Turma de Baião, 2018).

Eu vejo a formação por área em ciências da natureza e agrárias é que uma depende da outra, é muito importante para dar conta de formar professor para atuar nessa área dentro da necessidade, pois eu vejo professor dando aula na minha comunidade, professor de história ou até de geografia dando aula de ciências, professores que não eram da área de ciências dando aula de ciências (Estudante Josafá. Turma de Oeiras do Pará, 2019).

Essas vozes mostram que as ciências da natureza movimentam o currículo diante da relação com o território, os sujeitos e os conhecimentos científicos e populares, seja durante as aulas no tempo universidade, seja durante os tempos comunidade e os estágios docências realizados nas alternâncias pedagógicas. A seguir vamos destacar um momento de estudo e pesquisa em ciências da natureza realizados por dois docentes, o Prof. Tiago Saboia e o Prof. Lincoln entre duas turmas da Licenciatura em Educação do Campo (Polo Mocajuba e Polo Vila do Carmo/Cametá). Esse momento formativo coletivo entre duas turmas para estudar a diversidade vegetal, realizado em julho de 2019, mostrou a importância de relacionar o conhecimento científico da disciplina “Seres Vivos III: Diversidade Vegetal” a uma determinada natureza concreta presente no território da comunidade de Vila do Carmo em Cametá:

Imagens 10, 11, 12: Atividade Curricular “Seres Vivos III: Diversidade Vegetal” realizada no espaço “Natural Bosque” do Sr. Paulo Jorge (camisa vermelha na imagem 10) - Vila do Carmo/Cametá



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Após o término da aula sobre “diversidade vegetal” realizada na/com a natureza, dois estudantes da turma de Vila do Campo comentam a respeito do que significou aquele momento pedagógico de estudo em interação com a natureza para sua jornada formativa. Ao comentarem sobre a importância da botânica para compreender a natureza, reforça a relação das ciências da natureza com a educação do campo, especificamente sobre os desafios da formação de professores para atuar nas disciplinas dessa área de conhecimento na educação básica do campo:

Na verdade, eu relembrei de muitos conceitos da biologia, mais precisamente na área da botânica, a aula de hoje serviu como uma panorâmica geral sobre os conceitos de plantas, espécies de folha, o objetivo de cada planta dentro de uma floresta, de um bosque, a incidência da luz sobre as plantas, a criatividade que a natureza encontra para proporcionar a vida para essas plantas. Então eu percebi que o principal conceito é a criatividade que a natureza tem para a vida de cada planta dessa região. Então essa aula é de suma importância para a Educação do Campo, principalmente para quem está se formando e que vai educar as crianças e jovens em ciências naturais, biologia é fundamental. É fundamental agente aprender esses conceitos, socializar com os alunos, aprender junto com o saber popular, saber ribeirinho, acho que a gente tem muito a aprender, agente pode ser essa ponte entre a ciência oficial e o saber popular. (Estudante Airton. Turma Vila do Carmo, 2019).

Na aula de hoje o professor nos mostrou como devemos preservar o meio ambiente, então nós observamos os tipos de plantas, de solos, para que servem, a importância do sol e do calor para essa planta, a luz que ela precisa porque vai se regenerando cada vez mais, para que ela possa crescer e proteger os animais, para que a gente possa cuidar do nosso planeta. Então essa aula de campo ela permite um conhecimento além, possibilita para nós um aprendizado muito grande, muitas vezes nós não temos a noção e a importância dessas plantas, então essa aula de campo traz conhecimentos para nós, para que nós possamos poder repassar para as pessoas [...] (Estudante Janaína. Turma Vila do Campo, 2019)

Esse momento pedagógico promove a interrelação docente e discente com a natureza, e abre as portas da formação de professores em ciências da natureza para dialogar com o território social, educacional e natural das populações camponesas, na medida em que o currículo e a prática docente e discente foram problematizando o processo de ensino-aprendizagem, como parte constituinte da formação de professores, diante de uma realidade social e natural específica que envolve a organicidade do território camponês na Amazônia paraense.

Outrossim, os estudantes acima situam os conhecimentos das ciências da natureza que estão aprendendo como parte de uma formação científica e agroecológica que ajuda a compreender a natureza, não isoladamente em si mesma, mas em conexão com a vida das naturezas e dos sujeitos que com ela vivem, buscando a leitura da realidade natural local em sua conexão com os saberes populares sobre a natureza. Podemos destacar ainda que ao estudarem sobre a diversidade vegetal, a ciências da natureza passam a ser banhada por uma perspectiva epistemológica outra, oriunda da relação agroecológica ser humano-natureza, tal como como entendem Toledo e Barrera-Bassols (2008), uma perspectiva de relação “simbiótica, biológica e cultural” que ganha força na luta e pertencimento à terra, ao cuidado e à conservação da natureza.

Essa relação entre conhecimento e natureza, por meio das ciências da natureza, também pode ser identificada na voz do estudante da turma de Mocajuba, que realiza diferentes indagações sobre o papel da química e da biologia na explicação da natureza, como podemos verificar abaixo:

Como vou dar uma aula de química e como eu vou explicar a água se eu não mostrar que a composição da água contém dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio, se não mostrar a água para o aluno? Como vou explicar sobre meio ambiente se não levar meus alunos para um local de ambiente natural? Como vou explicar que o “anador” serve para amenizar dores, a questão de temperatura, se eu não mostrar uma planta com o nome “anador”, como vou explicar na química o efeito do produto chamado “elixir paregórico”, se eu não mostrar o produto vindo da natureza? (Estudante José Marçal – Turma de Mocajuba)

Esta concepção agroecológica de “ciências da natureza” é fortalecida na formação de professores quando perpassa pelo currículo das *Ciências Agrárias* nas respectivas atividades curriculares deste núcleo específico da formação. O núcleo de conhecimentos que aborda a área de ciências agrárias também está na estrutura da formação de educadores do campo.

As vozes de educadores e educandos, quando indagados sobre o território das ciências agrárias na formação de educadores do campo, anunciam a relação que esta área do conhecimento possui na afirmação do território, da agricultura familiar camponesa, da soberania e segurança alimentar, no conhecimento sobre a natureza, dos sistemas agroflorestais, entre outros. Vejamos a seguir algumas das vozes educadores e educandos sobre o território das ciências agrárias:

As ciências agrárias na educação do campo deveria ser o modo de viver, o modo de operar camponês/camponesa, então, se é isso, qual é esse modo de vida? E como que nós damos conta desse modo de vida na educação do campo? porque muitos egressos não eram e se costumam falar tacitamente de campo, isso gera conflitos entre os próprios estudantes, agora está mais tranquilo, sou do campo ou sou da cidade? As ciências agrárias nessa concepção têm que se pensar num campo onde o compromisso maior seria com a soberania e segurança alimentar camponesa, penso que o PPC pode dar foco nesse tema, porque esse vai ser o divisor de águas, nas próximas décadas, pelo o que os estudiosos estão discutindo sobre a questão dos comodites, a discussão das ocupações das áreas de terras, a discussão das populações indígenas, enfim, é fortalecer essa ideia do autoconsumo sim, a partir da produção local, da produção familiar camponesa. A agroecologia para mim é isso, quando falamos que soberania e segurança alimentar são uma alimentação livre de agroquímicos, uma alimentação inclusiva, uma alimentação sendo absorvida pelas políticas públicas de agricultura familiar nas escolas, é outra concepção de território, de município, das próprias famílias de dizer outro mundo (Professora Silvaneide Brilho. Desenvolvimento Rural)

Agroecologia eu vim conhecer aqui no curso, a questão da Permacultura também. E quando a gente propôs a questão do SAF foi pensando nisso, porque muitos igarapés hoje que estão secos, porque os ‘zomi’ roçaram toda a mata ciliar para fazer roça, destruíram a mata ciliar, quer dizer, tirou a cobertura lá do igarapé, e esses igarapés secaram. Hoje nós temos pouca água, no inverno tem muita água no mato, mas agora está tudo seco, o verão chegou e o sol penetra no solo, muito forte. Então trabalhar e trazer um projeto sustentável para essa área, vai ser muito bom, porque vai melhorar a economia, porque o pessoal não via ficar preso só na farinha, hoje está R\$ 40,00 o alqueiro de farinha, tá muito barato. Então se ele tiver a pupunha para vender, o piquiá, a castanha, o uxí, são plantas que se você roça, nasce, o mamão, aí se você colocando as outras culturas que têm aqui, que é o cacau, o cupuaçu, a pimenta-do-reino, então tudo isso dá pra você ir ampliando dentro do SAF’s [Sistemas Agroflorestais], então você tem SAF o ano inteiro, tem um produto diferenciado, tanto para sua segurança alimentar, quanto pra você vender no mercado (Estudante Lázaro – Turma Vila do Carmo/Cametá, Entrevista em 2019).

As ciências agrárias são muito relevantes para comunidade do campo, porque as agrárias ela é assim importante para a agricultura familiar que é a base das nossas comunidades, porque na nossa região a única forma da gente ter sustentabilidade e renda familiar ela provém da agricultura familiar, ela é a base da nossa comunidade, pode ter projetos, plantar hortaliças e fazer roças (Estudante Josafá. Turma de Oeiras do Pará, 2019).

A relação do agronegócio com a agricultura familiar é totalmente excludente. Primeiro o agronegócio tende a tirar e acabar com a agricultura familiar, porque ele precisa de uma escala de terra muito grande para poder produzir mais, principalmente com o veneno, ele tem o campo como negócio, o campo é apenas um negócio de produção de grande escala onde o principal é gerar lucro, manter o capitalismo e fazer a exportação. A agricultura familiar não, significa vida no campo, produção e principalmente na produção agroecológica com as famílias produzindo, alimentando e pensando na soberania alimentar. (Estudante Joice Dandara. – Turma Baião, Entrevista 2019).

O currículo ao abordar os conhecimentos que fazem parte do núcleo das ciências agrárias, avança na compreensão de que a formação de professor para as escolas do campo remete ao aprendizado de processos que envolvem a produção da agricultura familiar e a sua relação com território, terra, soberania alimentar, sistemas agroflorestais e outros elementos da natureza, articulados com a economia local de produção, como a plantação, cultivo e comercialização de frutas e produtos da natureza e da agricultura familiar, assim como orientados pelos princípios da agroecologia na conservação do solo, dos igarapés e da biodiversidade vegetal e animal.

Dessa forma, enfrentar o agronegócio e as variantes do capitalismo agrário na configuração do currículo, como o hidro, o minério negócios e a exploração da madeira, entre outros, significa romper a lógica sacrificial que se incrustou na cultura política, pedagógica e nos conhecimentos oficiais sobre o campo, no conjunto das instituições privadas e públicas, como sendo uma subjugação do modelo de expansão do agronegócio sobre o território camponês da agricultura familiar e seus conhecimentos da natureza. Como lembra Arroyo:

A expansão das fronteiras agrícolas exige sacrifício da agricultura familiar, camponesa, quilombola, indígena. Exige o extermínio de lideranças, de camponeses, indígenas, povos da floresta. A qualidade da escola exige iluminação do peso morto que finge ensinar e aprender (ARROYO, 2013, p. 65).

Dessa forma, é importante destacar que o território das ciências agrárias no currículo, faz a defesa da agricultura familiar como base ontológica da vida camponesa e mostra que deve combater a hierarquização do conhecimento científico das ciências agrárias⁸¹ sobre os “saberes

⁸¹ Tal como prevê o modelo de formação do agrônomo, baseada na abordagem agrônômica/agropecuária da extensão técnica rural. A respeito da relação e diferença entre agronomia e agroecologia conferir Figueiredo (2017) e Toscano (2015).

bio-culturais” das populações camponesas. Isso significa compreender que as ciências agrárias na formação de educadores das escolas do campo, avança no percurso de ensino-aprendizagem desses conhecimentos para a superação dessa dicotomia entre os conhecimentos científicos das agrárias e a diversidade de saberes e experiências que estão no mundo sociocultural e da natureza do território camponês.

Nesse sentido, essas experiências mostram que os caminhos para chegar a decolonização dos saberes das ciências agrárias no currículo da formação de professores, avançam na direção da afirmação da vida camponesa e dos processos e práticas de produção e trabalho com a terra e com a natureza. Esses caminhos são tensos, mas as experiências e saberes que estão sendo socializados e produzidos diante da relação entre conhecimentos científicos da área das ciências agrárias, ao lado dos saberes “bio-culturais” sobre a terra e a transformação da natureza advindo dos próprios camponeses, estudantes e professores do curso de Educação do Campo fortalecem a compreensão de que o currículo, do ponto de vista da agroecologia, tal como a compreende Figueiredo (2017), busca se estabelecer como outra instância de produção e socialização do conhecimento para superar a reprodução de regimes de pensamento coloniais centrados nas velhas dicotomias e hierarquias de territórios, de classe, de raça, de gênero e de saberes.

Caminhando nessa direção, as áreas de conhecimento Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, dialogando juntas para problematizar e compreender os territórios camponeses da natureza, da educação do campo e dos processos de produção inerentes à agricultura familiar, se transformam e transformam o currículo da formação de professores em territórios de afirmação do modo de vida camponês, assim como em espaços de reflexão e aprendizado sobre esse conjunto de conhecimentos que precisam dialogar. Para sustentar com mais detalhe o que estamos afirmando, os estudantes e professores da Licenciatura em Educação do Campo, entendem que ciências agrárias e ciências da natureza, caminham juntas na descoberta e transformação das relações e práticas de trabalho docente na universidade e no território camponês, tal como como podemos acompanhar nas vozes a seguir:

Eu compreendo que quando eu penso a agroecologia sim, agora se a minha visão, como é da maioria dos colegas que foram formados na concepção tácita de biologia, química, o interdisciplinar está conhecendo dentro do processo, desse desenvolvimento da educação do campo, da construção do curso, porque eu não vejo. Tem colegas que já fazem isso, muito bem, mas a maioria ainda está no formato da “caixinha”, não conseguem relacionar as duas áreas, mas elas estão o tempo inteiros relacionadas, elas caminham juntas, tanto é que nas ciências agrárias tem muitas disciplinas que são de ciências da natureza, porque você precisa conhecer como funciona, você precisa entender de solo, da qualidade da terra, vai ter que saber de oxigênio, de carbono, vai ter de saber de tantas coisas e conceitos que estão relacionadas. Mas eu fico triste de saber quando tem professores de outras faculdades quando

dizem que já pegaram alunos da educação do campo que dizem assim “eu não sei o que é química”, “eu não sei o que é biologia”, mas de que biologia estão falando? De que química estão falando? Enfim, existe o que é o ideal, o que está no projeto e outra coisa é colocar isso em prática (Profa. Dra. Silvaneide Corte-Ciências Agrárias)

A relação entre ciências da natureza e ciências agrárias é que nas ciências agrárias a gente percebe para além da realidade as ciências da natureza, porque as ciências da natureza você vê biologia, química, física, e quando você vai fazer uma plantação de roça, você extrai dali a farinha e o tucupi e dentro desses derivados há a química que a agente conhece. Se for olhar no âmbito científico a gente vai tirar dali questões que possam estar relacionando as ciências da natureza e as agrárias, elas não andam separadas, elas têm essa conexão, esse diálogo (Estudante Gilvandro. Turma Oeiras do Pará, entrevista em 2019).

Ciências agrárias para mim, na qual a educação do campo tem proposto, é estudar toda a área relacionada ao sistema agrário, a produção, a questão da conservação do solo, a questão da própria terra e do sujeito do campo que vive na terra, ou seja, ligada a questão agrária como um todo, mas não só a questão de conteúdo, de disciplina, mas também no contexto político e social. (Estudante Joice Dandara. Turma Baião).

Essa interação eu vejo que é muito boa, apesar que seja muito superficial, digo as disciplinas serem resumidas, serem muito sucintas, mas ela dá uma base de agrárias, tanto no conhecimento técnico de área e de solo, quanto no social, na reforma agrária, na luta por direitos, na formação dos movimentos sociais organizados, então essa base de agrárias dentro da educação do campo, também ela é fundamental, principalmente para a sociologia (Estudante Airton. Turma Vila do Carmo, 2019).

Diante desses saberes que foram formados pelas ciências da natureza e agrárias, um conjunto de temáticas emergem para explicar outro enfoque que foi dado pelas atividades curriculares, uma *abordagem agroecológica* que articula diferentes conhecimentos das atividades curriculares com a vegetação, a terra, o rio, os seres micro e microbióticos e as condições de sustentabilidade da natureza e econômica do território em que vivem. Nesse sentido, as ciências da natureza e agrárias, caminham para construir outra percepção de si mesmas no âmbito da formação de professores para as escolas do campo, particularmente quando se trata da formação de professores por dentro do campo científico das ciências agrárias, onde sua tradição de formação científica está voltada para o bacharelado em agronomia (TOSCANO, 2015).

Decorre dessa questão, outro fator preponderante para compreender a relação entre ciências da natureza e ciências agrárias no currículo e na formação de professores, a respeito do conhecimento que está sendo socializado e ressignificado, quando se articulam aos saberes e práticas da vida social e da natureza camponesa, passam a subverter as “colonialidades” que estão na concretude dos conhecimentos científicos e na vida camponesa, corroendo o “pensamento abissal” (SANTOS, 2009) que ainda sustenta o eurocêntrismo e razão moderna da ciência no currículo, situação que provocou historicamente a superioridade e a dicotomia de conhecimentos e a negação da natureza e dos sujeitos sociais camponeses.

Podemos dizer que essas vozes representam a afirmação do conhecimento camponês na subversão ao modelo abissal de currículo que carrega as lógicas segmentadoras do conhecimento. Afirmamos essa situação com base na articulação de interconhecimentos que são ditos sobre seus territórios, onde a natureza e a agricultura familiar estão na base dos conhecimentos que conformam um dos aspectos da identidade camponesa. Podemos destacar ainda que a formação entre duas áreas de conhecimentos, ampliou a relação entre conhecimentos diante da socialização de conhecimentos científicos historicamente acumulados ao lado das experiências social e territorial, socializando, mas também, questionando o saber científico, resgatando o saber local, buscando novas formas de intervenção na natureza para manter o cuidado com a vida da natureza e social da comunidade camponesa.

Por exemplo, para referenciar o enfrentamento a uma questão socioambiental local, o estudante Manoel de Jesus, da Turma de Cameté (2014), envolve o solo, a vegetação, o rio, a produção de alimentos, a educação escolar da comunidade, as contribuições dos movimentos sociais para proteger a natureza, o trabalho, em outras palavras, para proteger a vida no seu território:

Outro dia uma pessoa falava que ia derrubar todas as árvores da beira do rio, que é para ficar bonito, para ampliar o terreno e dar o açaf. Eu disse assim, olha, economicamente isso é viável, agora ecologicamente isso vai ser uma perda, porque a vegetação na beira do rio é o que vai proteger o terreno contra a erosão do solo. Se tirar as árvores dali vai se perder a contenção do solo, vai cair e a erosão do solo vai contribuir para o assoreamento do rio, o rio vai começar a secar, você vai matar a diversidade de animais que existem, e também da vegetação que você vai derrubar, você vai perder a vegetação e vai perder os micro-organismos que estão naquela vegetação também. Se a gente olhar uma folha vai perceber que tem muita coisa ali que a gente não vê, mas que existe e que é importante para a natureza. (Estudante Manoel Jesus. Turma de Cameté, entrevista 2019).

Assim, o currículo da formação de professores quando articula dois ou mais conhecimentos científicos advindos das ciências da natureza e agrárias, para fazer a interface com os saberes da agricultura familiar de base sustentável nas comunidades, possibilita enxergar o currículo por área de conhecimento, do ponto de vista dos saberes dos estudantes, como um território que, em momentos específicos da formação científica, transgride a unilateralidade da disciplina, não sendo necessariamente interdisciplinar, mas uma prática de interconhecimentos, pois ao dialogar com os territórios camponeses da natureza e da agricultura, afirma os saberes dos agricultores e as práticas de trabalho e transformação da natureza e do espaço sociocultural, afirmando também o conhecimento científico socializado nos estudos do “tempo universidade”.

Além disso, percebe-se que tanto as experiências pedagógicas e sociais relacionadas ao currículo quanto os conhecimentos sociais e científicos, oriundos da relação entre o currículo e a realidade da natureza, agroecológica e social camponesa, são territórios de conhecimentos que estão sendo reconhecidos e problematizados por educadores e educandos em seus processos formativos, diante da socialização e produção dos conhecimentos científicos em relação aos conhecimentos e experiências sociais dos educandos e educadores e na relação com os territórios camponeses da Amazônia.

5.3. O currículo organizado em Alternância Pedagógica

A “Alternância” está presente na formação de professores na universidade desde a constituição do currículo da Licenciatura em Educação do Campo, quando foi criada em 2007 nas experiências pilotos das Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2010). Mas a origem da Pedagogia da Alternância é mais antiga e remete as primeiras décadas do século XX, quando *Abbé Pierre-Joseph Granereau* (1885-1987), ou unicamente *Abbé Granereau*, padre e militante do sindicalismo camponês, criou em 1935 na cidade de Lauzun na França, a primeira Casa Familiar Rural (ou Escola da Família Agrícola), em regime de alternância, interligando orgânica e pedagogicamente, o espaço escolar ao trabalho nos territórios rurais, possibilitando a permanência dos jovens em suas comunidades de origem e consolidando uma das primeiras lutas dos trabalhadores camponeses franceses, quiçá na Europa e no mundo⁸², por uma “escola camponesa” chamada de *Maison Fammiliale Rurale*, para que os filhos dos agricultores pudessem estudar no seu próprio território (GRANEREAU, 2020).

Essa proposta de “Escola Familiar Agrícola”, como chamou Granereau (2020), buscou a formação de jovens camponeses “com elevada qualidade moral e técnica, para formar uma nova cepa de dirigentes, chefes que liderassem o desenvolvimento do território camponês, quebrando a atávica submissão econômica, política, social e cultural à cidade” (NOSELLA, 2020, p. 13).

A expansão da Pedagogia da Alternância chega ao Brasil em 1968 no Estado do Espírito Santo, a partir das Escolas Famílias Agrícolas - EFA e das Casas Familiares Rurais - CFR (BEGNAMI, 2003), iniciando um movimento político e pedagógico que avança na ampliação

⁸² Atualmente a Pedagogia da Alternância, por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, se faz presente em 40 países da Ásia, Europa, Oceania, África e América, abrangendo, cerca de 150 mil famílias camponesas. Na América Latina ela está presente na Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua e Paraguai (NOSELLA, 2007. ANTUNES-ROCHA, MASSUCATTO, BERNRTT, 2014. BERNARDET; PEZARICO, 2011).

de um conjunto de Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR's) Associação Casas Familiares Rurais (ARCARFAR)⁸³, que articula o processo educacional à organização dos trabalhadores camponeses e aos movimentos sociais que lutam pelo acesso e permanência à terra no Brasil (NOSELLA, 2007), participando posteriormente na criação da “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo” em 1998, por dentro dos movimentos sociais camponeses que trazem as bases políticas e pedagógicas para se pensar e construir outra escola do campo, ligada à terra e ao trabalho na agricultura camponesa (CONEC, 1998).

Assim, estudar no campo e permanecer em seu território com direitos sociais à terra, saúde, educação básica e ao ensino superior, como defende as lutas do movimento de educação do campo desde a sua origem (CALDART, et al., 1998), foram princípios assumidos como referências para Pedagogia da Alternância atuar na configuração das propostas curriculares de projetos, programas, cursos e centros de formação. Com a sua inserção nas Licenciaturas Educação do Campo em 2007, a Pedagogia da Alternância passou a ser considerada de “Alternância Pedagógica” (FARIAS, 2019), pelo fato de ser constituída por características pedagógicas, curriculares e metodológicas específicas à formação de professores no ensino superior, diferenciando da proposta metodológica desenvolvida nas EFAs e CFRs, entre outras, que atuam na educação básica do campo (MOLINA; SÁ, 2010).

Na Licenciatura em Educação do Campo, a alternância pedagógica passou a ser reconhecida como um “princípio político-pedagógico” (op. cit. 2010), como também passou ser vista como uma formação baseada na “epistemologia da práxis como perspectiva contra-hegemônica” (SILVA, 2017; FARIAS, 2019), que promove a articulação entre os tempos/espacos/conhecimentos do tempo universidade e do tempo comunidade, na qual busca “reconhecer os diferentes tempos, espacos e saberes educativos”, oportunizando ao estudante não abandonar seu território de origem para ter acesso ao ensino superior, mas estabelecer uma interface entre os dois territórios (universidade e comunidades) na busca de uma “ação coletiva, dialógica, participativa, integrada e interdisciplinar” (ANTUNES-ROCHA; HAGE; MICHELLOTTI, 2018, p.).

A Resolução n. 4.975 – UFPA/CONSEPE/2017, em seu Art. 8º, afirma que a metodologia do Curso será fundamentada na Alternância Pedagógica que ocorrerá durante e

⁸³ Segundo Nosella (2020) atualmente no Brasil existem 155 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), 119 Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e 75 Associação Casa Familiares Rurais (CFRs). Estes centros de formação são congregados em nível nacional pela União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil (UNEFAB) que reúne 11 associações estaduais e regionais de EFAs. Já as CFRs são reunidas pelas Associações Regionais de Casas Familiares Rurais (ARCARFAR) que se articular nacionalmente pelo Instituto das CFRs do Brasil.

entre cada etapa do curso, correspondendo conseqüentemente em Tempo Universidade e Tempo Comunidade, com a execução de pesquisas e vivências a serem feitas nas escolas, comunidades do campo e nos movimentos sociais. Dessa forma, a alternância pedagógica no curso, deve considerar o tempo comunidade como “parte formativa de caráter obrigatório e exercido em dupla docência” (PPC, 2017, p. 03).

Dessa forma, o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo de Cametá, aborda o processo de “Alternância Pedagógica” por meio da relação entre o Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, na qual acontece diante articulação entre as atividades curriculares do “Núcleo Comum” e do “Núcleo de Formação Específica”, com as atividades curriculares do “Núcleo Integrador”, considerando que são as atividades curriculares deste último núcleo, onde estão situadas as de “Estágios de Docência”, “Pesquisa Socioeducacional”, “Prática e Pesquisa Socioeducacional” e “Trabalho de Conclusão de Curso”, atividades diretamente relacionadas ao “tempo comunidade” (PPC, 2017, p. 17) ⁸⁴.

O “Núcleo Integrador” do currículo contido no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, possui 1090 (um mil e noventa) horas de atividades curriculares que possuem o objetivo de promover a articulação do Tempo Universidade ao Tempo Comunidade, para que a “alternância pedagógica” aconteça dentro do currículo da Licenciatura em Educação do Campo. A figura 01 abaixo, apresenta as atividades curriculares do Núcleo Integrador que compõe o currículo, denominado de “Eixo Transversal da Formação”, que possui como objetivo, reiteramos novamente, fazer a articulação entre o conhecimento científico estudado durante o Tempo Universidade e o os conhecimentos e experiências vivenciados no território camponês, durante o Tempo Comunidade, chamado no PPC do curso de Educação do Campo de “prática”⁸⁵ (PPC, 2017, p.24).

A seguir, podemos observar como as atividades do Núcleo Integrador do Currículo estão organizadas no PPC e também como acontecem, diante da estrutura do currículo, os tempos e os espaços que as atividades curriculares do núcleo integrador:

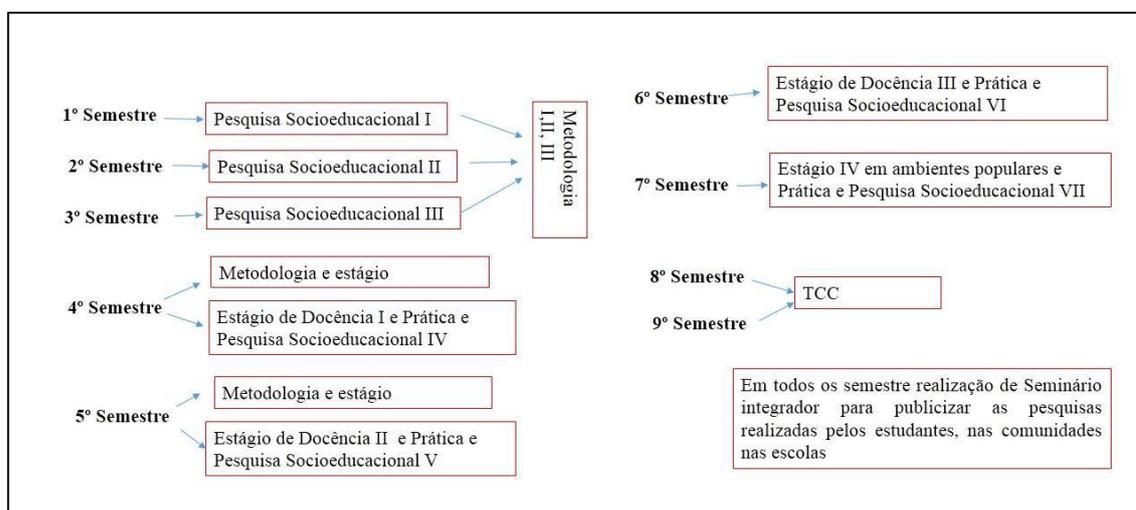
⁸⁴ A atual organização do currículo da Licenciatura em Educação do Campo, segundo o PPC (2017), atende os marcos institucionais dos Artigos 12 e 13 da Resolução Nº 02/MEC/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015).

⁸⁵ No PPC (2017, p. 24) a concepção de “prática” que o Curso assume tem a intencionalidade de fazer a interface entre a “prática pedagógica” e a “prática educativa”. Segundo o PPC: “A primeira está relacionada de forma direta com as especificidades da escola, do currículo e da prática docente na educação básica. A segunda diz respeito as ações desenvolvidas nas organizações e movimentos sociais, pois possibilita a formação política, sociocultural e identitária dos estudantes”.

Quadro 05: Núcleo Integrador do Currículo/Eixo Transversal da Formação

ATIVIDADES CURRICULARES	C. H
Estágio de Docência I - Anos Finais do Ensino Fundamental Estágio de Docência II - Ensino Médio Química e Biologia Estágio de Docência III - EJA, Saberes da Terra, PRONERA, Escolas Famílias Agrícolas, Casa Familiar Rural Estágio de Docência IV – Em Organizações Populares	400
Metodologia Científica I (Preparação do Tempo Comunidade) Metodologia Científica II (Preparação do Tempo Comunidade) Metodologia Científica III (Preparação do Tempo Comunidade) Metodologia Científica IV e Preparação do Estágio I para Tempo-Comunidade Metodologia Científica V e Preparação do Estágio II para Tempo-Comunidade Metodologia Científica VI e Preparação do Estágio III para Tempo-Comunidade Metodologia Científica VII e Preparação do Estágio IV para Tempo Comunidade	210
Pesquisa Socioeducacional I e Seminário Integrador (Tempo Comunidade) Pesquisa Socioeducacional II e Seminário Integrador (Tempo Comunidade) Pesquisa Socioeducacional III e Seminário Integrador (Tempo Comunidade)	180
Prática, Pesquisa Socioeducacional I e Seminário Integrador (Tempo Comunidade) Prática, Pesquisa Socioeducacional II e Seminário Integrador (Tempo Comunidade) Prática, Pesquisa Socioeducacional III e Seminário Integrador (Tempo Comunidade) Estudo de práticas educativas em organizações populares	240
Trabalho de Conclusão de Curso	60
Total	1090 h

Fonte: PPC da Licenciatura em Educação do Campo (2017).

Figura 03: Alternância Pedagógica da LEDOC da UFPA, Campus do Tocantins-Cametá

Fonte: Tese de Doutorado de Helen do Socorro de Araújo Silva (2017, p. 242)

Na Licenciatura em Educação do Campo de Cametá, a “Alternância Pedagógica” possui muitas veredas na estruturação do currículo e da prática docente e discente, diante dos conhecimentos científicos e dos saberes amazônicos nos territórios das comunidades. Observamos a emergência de um conjunto de situações curriculares advindas da relação entre a proposta curricular da Licenciatura em Educação do Campo e a inserção ao modelo institucional da graduação, para a formação do novo educador por “área de conhecimento” na “alternância pedagógica”, para enfrentar a invisibilidade das populações camponesas nas políticas educacionais e construir novo projeto de escola do campo.

Sobre este cenário curricular, docentes e discentes em suas experiências acadêmicas e sociais de formação de professores no tempo universidade e no tempo comunidade, reconhecem a Alternância Pedagógica ser necessária para a afirmação do projeto pedagógico da licenciatura em Educação do Campo, assim como para a realização da formação de professores com base nos princípios da educação do campo, tal como podemos acompanhar nas vozes epistemológicas a seguir:

A alternância é o que faz o curso ter esse ‘tom’ de diferente, de olhar para esse curso como um curso que contempla os sujeitos do campo. Se não houver alternância o curso não é pensado para os sujeitos do campo, então é necessário. O tempo universidade agente discute a partir dos conhecimentos do currículo, desse currículo mais formal que a gente tem na universidade, e o tempo comunidade a gente vai pro currículo dos sujeitos do campo, que é esse currículo dos saberes, da vivência e do dia-a-dia. Então sem essa alternância para a gente compreender o currículo da vida, o currículo vivido e o currículo vivível, o currículo formal não se sustenta e deixa de ter essa especificidade de educação do campo e de escola pensada com os sujeitos do campo. Então a gente só consegue pensar com eles, no momento da alternância. Se o tempo comunidade não se efetiva como tem que ser, a gente acaba pensando o currículo para eles e não o currículo com eles, não o curso com eles, o tempo comunidade é que faz o curso ser com os estudantes da escola do campo e não para eles, pois se for só o tempo universidade é pensar o currículo para eles. Sem essa alternância não existe educação do campo, porque você acaba que sobrepondo o currículo formal, o conhecimento científico, sobre os saberes tradicionais das comunidades (Professora Edilena Corrêa-FECAMPO)

A Alternância Pedagógica é o ponto alto do curso, especialmente quando os alunos têm a oportunidade de socializar o que eles adquirem e aprendem no Tempo Universidade, eles têm a oportunidade de socializar nas suas comunidades no Tempo Comunidade. Então para mim esse é o ponto alto, porque na universidade a gente fica um pouco amarrado às teorias e mesmo que a gente faça uma aula de campo é muito pontual, um dia, uma manhã, que aguça a curiosidade e abre um pouco mais a mente dos alunos naquela experiência pontual com os agricultores. Mas no tempo comunidade é a oportunidade que eles têm de comparar as suas realidades com aquilo que eles vivenciaram no tempo universidade. Os alunos estavam falando hoje no encerramento da disciplina de sistemas agroflorestais que eles têm essa perspectiva de levar a ideia das agroflorestas, que muitos agricultores já trabalham em suas comunidades e não

sabem que é um sistema agroflorestal, e também de socializar com os outros agricultores que não fazem, não praticam o sistema agroflorestal. Então produziram maquetes, jornais, confeccionaram também uma cartilha que fala sobre os sistemas agroflorestais, a partir das experiências que eles trazem das comunidades (Professora Gisele Pompeu – Sistemas Agroflorestal)

A alternância é melhor ser vista por área, porque se for enxergar só por disciplina acaba que vamos estar repetindo o que historicamente já se construiu nos outros cursos, essa maneira fragmentada de ver as coisas, esse método cartesiano. Mas se for por área de conhecimento, fica melhor, por exemplo, outro dia apareceram muitos insetos na nossa propriedade que devastaram várias plantações, e aí se o método não for cartesiano, a gente pergunta: quais foram os fatores que levaram os insetos a chegarem aqui? Os predadores dos insetos não estão atuando? As queimadas não influenciam para o ataque dos insetos? Por que antes os insetos apareciam e desapareciam, e agora eles ficaram definitivamente? Então por área de conhecimento é mais fácil de compreender a realidade, embora pareça mais complexo, mas é mais fácil (Estudante Geibson Ribeiro – Turma Oeiras do Pará).

O tempo comunidade é uma novidade, porque a gente não vê isso nos outros cursos. (..) Às vezes as pessoas nos perguntam se nós não vamos entrar de férias? Não, nós não vamos entrar de férias, vai acabar o tempo universidade, e agora todo o conhecimento que nós estamos adquirindo e absorvendo na universidade, agora nós vamos para a prática, vamos fazer pesquisa, e esse momento de voltar para comunidade, de fazer a pesquisa lá e questionar algumas situações dentro da comunidade de maneira bem diferente, isso é a diferença no tempo comunidade (José Marçal – Turma de Mocajuba)

Observamos que emergem das vozes epistemológicas destacadas acima, um conjunto de *eixos categóricos* resultado da visão de como docentes e discentes estão vivenciando a alternância pedagógica no curso de educação do campo, revelando que alternância pedagógica:

- ✓ É novidade curricular;
- ✓ A alternância pedagógica deve ser feita por área de conhecimento e não por disciplina;
- ✓ Precisa ser pensada e construída *com* os sujeitos do campo e *não* para eles;
- ✓ É o momento de retorno ao território da comunidade camponesa.
- ✓ Promove a prática de socializar, comparar e ressignificar os conhecimentos e experiências da comunidade, com base no que vivenciaram no tempo universidade;
- ✓ É a “prática” que será feita pelos estudantes na comunidade;
- ✓ Alternância pedagógica é pesquisa e descoberta.

Esses eixos categóricos destacados acima, tentam sintetizar alguns conceitos mais centrais presentes nas vozes de docentes e discentes da LEDOC, destacando dois momentos diferenciados de olhar para a alternância pedagógica no currículo: 1º) a alternância pedagógica é uma construção coletiva, *feita com eles e não para eles*. Significa que ela deve ser originada por meio de uma articulação coletiva entre universidade e territórios camponeses, com base nos princípios da educação do campo, como elementos orientadores na elaboração e execução do

currículo. 2º) a alternância pedagógica é o momento de *socialização dos conhecimentos científicos* e de *realização da prática* com base nesses conhecimentos.

A alternância pedagógica no currículo da formação de professores, revela o aspecto da *novidade curricular* no espaço acadêmico, como sendo uma proposta que a maioria dos docentes e discentes da FECAMPO, ainda não haviam experienciado articular “tempos, espaços e conhecimentos” na formação de professores em suas trajetórias formativas, como também não conheciam a proposta da Educação do Campo, realidade pedagógica e curricular que já havia sido ressaltada nas teses de Farias (2019), Silva (2019) e Silva (2017).

Em certa medida, essas visões sobre a formação em alternância pedagógica apontam, por um lado, para a valorização e afirmação dessa proposta de organização do currículo que articula tempos, espaços e conhecimentos diferentes, mas, por outro lado, percebe-se que essas visões podem estar enaltecendo os conhecimentos científicos como conhecimentos considerados capazes de explicar, por si mesmo, as situações que envolvem a realidade da vida natural e social camponesa.

Nesse sentido, as vozes sobre “alternância pedagógica” de educadores e educandos, parece que direcionam esse momento de formação, unicamente para as atividades curriculares que são realizadas no tempo comunidade, isto é, uma alternância associada à realização do tempo comunidade, mostrando que essa visão pode simplificar o conceito da “alternância pedagógica” para somente quando são desenvolvidas as atividades curriculares do núcleo transversal do currículo.

Com isso, a “alternância pedagógica” pode ser compreendida isoladamente como mecanismo metodológico de articulação de tempos de estudos, preso ao currículo oficial da formação, que vê a necessidade de alternar entre universidade e comunidade, somente nos momentos destinados para essa prática curricular. Dessa forma, o conceito de “alternância pedagógica” tende a reduzir-se a disciplinarização da prática curricular, fragmentando a articulação de deve existir entre os tempos, espaços e conhecimentos, assim como a dimensão política e pedagógica transformadora no ensino, na pesquisa, na extensão e no estágio docência na universidade e nas suas relações sociais e acadêmicas feitas junto às comunidades camponesas, necessárias nessa nova lógica organização do currículo e da formação de professores do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; FARIAS, 2019; BARROS, CRISTO, HAGE, 2020).

Além disso, é preciso observar que essa visão da alternância pedagógica que se limita às atividades curriculares que vão alternar a formação em tempos e espaços de estudo, aponta para tensões na prática docente e discente diante do currículo, pois verifica-se que pode materializar uma fragmentação de conhecimentos entre tempo universidade e tempo comunidade, representado uma prática curricular que estuda os conhecimentos científicos no tempo-espaço-conhecimento da universidade e outra prática que estuda os conhecimentos camponeses no tempo-espaço-conhecimento da comunidade, na qual tende para uma hierarquização epistemológica da ciência sobre o território camponês, na medida em que essa experiência passa a separar o processo educativo entre o que aprende primeiro no território universitário e, capacitados por este conhecimento científico, sejam, posteriormente, colocado em “prática” de forma comparativa e até de superioridade sobre os conhecimentos no território camponês.

Considerando essa situação, a lógica do currículo por “alternância pedagógica” com base nos princípios de uma prática dialógica e interdisciplinar, como prevê o PPC (2017) e o movimento pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014), pode perder o *sentido de existir* na formação de professores do campo, pois na medida em que fomenta a execução dos conhecimentos científicos socializados no tempo universidade, para submeter o tempo comunidade numa perspectiva cartesiana de hierarquização e dicotomia do conhecimento, na qual a alternância pedagógica pode adquirir uma imagem de *tempo secundário da formação*, sobressalta os conhecimentos científicos como mecanismos oficiais do currículo para a interpretação dos conhecimentos e práticas da vida camponesa e, estes, como substrato da interpretação do conhecimento científico.

Entretanto, esta perspectiva cartesiana na atuação da alternância pedagógica, é derrubada quando há uma interligação simétrica e não hierárquica entre os tempos de estudo. A professora Edilena Corrêa da FECAMPO, aponta que um dos princípios da alternância pedagógica está baseada na educação popular, quando mostra que essa relação entre os tempos de estudo para socialização e produção do conhecimento, é uma prática curricular de afirmação da vida camponesa que deva ser construída *com eles e não para eles*, como pensa Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987). A professora afirma: “a gente só consegue pensar com eles no momento da alternância e sem o tempo comunidade nós estamos fazendo o currículo para eles” (Entrevista-pesquisa de campo, 2019).

Nessa perspectiva, entendemos que a formação em alternância pedagógica com os sujeitos camponeses, dialoga com Silva (2017), que investigou a Licenciatura em Educação do

Campo de Cametá e mostrou que a formação por área de conhecimento ao lado da alternância pedagógica, apresenta fortes ligações com uma “epistemologia da práxis contra hegemônica”, na articulação dialógica entre teoria e prática, universidade e território camponês e conhecimento científico e conhecimento popular.

Apresentamos na figura 04, abaixo, um planejamento do III Tempo Comunidade da turma de Cametá 2018, feito em regime de dupla docência, que teve como tema estudar a “Etnociência: inter-relação entre os saberes científicos e populares”. Na sequência a baixo, destacamos as imagens 05 e 06, que mostram algumas vivências e experiências dessa alternância pedagógica realizada no “barracão” da comunidade por estudantes, professores e lideranças comunitárias do território ribeirinho local:

Figura 04: Programação do III Tempo Comunidade / Turma de Cametá 2018

PROGRAMAÇÃO		Círculo de orientação:	
1º Dia Manhã		2º Dia Manhã	
SAIDA: As 7:30 do Porto Chiquinho Nabiça. Acolhida dos participantes e mística de abertura. Lanche Mesa de abertura: participantes da comunidade. 10:00hs Apresentação: Do II Seminário integrador. Debate: A escola do campo e das águas em debate. Almoço: Tarde	Café da Manhã: Mística: Visita na comunidade: Círculo de Orientação: Almoço: Tarde	Círculo de Orientação: Noite Cultural	
Mística de integração da turma: Os saberes populares e científicos; reflexões sobre as pesquisas realizadas nas comunidades rurais.	Café da Manhã: Encerramento: Retorno:	III TEMPO COMUNIDADE: TEMA: ETNOCIÊNCIA: A inter-relação entre os saberes científicos e populares. DATA: 06, 07 e 08 de Novembro de 2019. Local: Comunidade Paruru. Organização: Turma de educação do campo 2018 e docentes: Hellem Araújo e Tiago Saboia.	

Fonte: Arquivos da FECAMPO, 2019

Imagem 13 e 14: Alternância Pedagógica na Comunidade Ribeirinha Parurú de Baixo/Cametá



Fonte: Arquivos da FECAMPO – 2019. Autoria do Prof. Tiago Saboia e Profª. Helen Silva

A respeito da Alternância Pedagógica realizada no III Tempo Comunidade da turma de Cametá-2018, evidenciada acima, cujo o tema foi “Etnociência”, o Prof. Tiago Saboia da FECAMPO, pondera as dimensões que essa vivência formativa provocou na sua subjetividade docente quanto à importância de se realizar o “Tempo Comunidade” e poder ouvir as lideranças e famílias das comunidades sobre as condições de vida e educação das populações ribeirinhas:

A educação do campo para mim representa, acima de tudo, uma oportunidade para as populações do campo conseguirem adentrar na universidade, acho que o nosso curso tem esse papel fundamental, sempre que a gente vai para o tempo comunidade a gente ouvi esses relatos. Saímos agora do Parurú e lá na comunidade são quatro alunos da mesma família cursando o ensino superior no nosso curso, e lá não tem escola, é no barracão da comunidade, lá funciona o ensino fundamental, funciona o SOME, tudo no barracão, de manhã e tarde, eles foram alunos do barracão. Quando você vai para a comunidade e percebe a realidade e ver aqueles quatro alunos que estudaram no barracão e hoje estão fazendo o ensino superior, e que daqui a pouco vão se formar e poder atuar nessas escolas, como uma outra compreensão, com outro olhar para a educação, isso não tem preço, isso te motiva de mais, ouvir a mãe dos alunos comentando isso. Aí você percebe o quanto teu trabalho é importante, o impacto que tem o nosso curso nas comunidades (Professor Tiago Saboia – Ciências da Natureza)

Um fator preponderante nessa voz indica que a Alternância estimula os professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo a se aproximarem da realidade e das escolas do campo, na qual os estudantes do curso frequentaram durante a vida escolar na sua comunidade de origem, antes de chegar à universidade. A vivência da alternância pedagógica dentro do território camponês, entre comunidades ribeirinhas e escolas, promove uma “reinvenção da docência”, politizando o olhar e a prática, lançando os docentes a fortaleçam sua relação de pertencimento e identidade com o curso e com a formação de professores do campo, e vai além, com os territórios e territorialidades ribeirinhas, com o currículo e a escola do campo,

consolidando os princípios do projeto pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (BARROS, *et al*, 2020, p. 117).

Na imagem 05, podemos observar uma atividade curricular realizada pela Profa. Gisele Pompeu por dentro do tempo universidade que promove uma “aula de campo” junto as comunidades ribeirinhas para estudar os Sistemas Agroflorestais e Extrativistas locais. Convém esclarecer nesse momento, que o objetivo aqui é destacar a aproximação/relação da docente com o território ribeirinho do município de Oeiras do Pará, mesmo sendo realizada durante o tempo universidade:

Imagem 15: Atividade curricular em Sistema Agroflorestais e Agroextrativista– Turma de Oeiras do Pará-2015. Conversa com o proprietário do terreno Sr. Coelho



Fonte: Arquivos da FECAMPO – 2019. Profa. Gisele Pompeu.

Dessa forma, podemos identificar que a alternância pedagógica e as outras atividades curriculares da Educação do Campo, têm a característica de estabelecer o diálogo entre as áreas de conhecimentos e conhecimentos camponeses. Dessa forma, como prevê o Projeto Pedagógico do Curso à respeito da pesquisa como princípio educativo (PPC, 2017, p. 10), a atividade curricular sobre sistemas agroflorestais e agroextrativistas, foi desenvolvida e materializada por meio da observação, pesquisa, diálogo e da vivência no próprio território ribeirinho, gerando outros modelos de “alternância pedagógica” dentro de uma atividade curricular que necessitou de “aula de campo”, situação que reforça a proposta de formar sujeitos pesquisadores capazes de inquirir suas realidades e reconhecer a essência dos processos econômicos, sociais, políticos, educacionais, ambientais e culturais que ocorrem nos seus territórios (ANTUNES-ROCHA, *et al*, 2020; FARIAS, 2019).

Nesse sentido, podemos compreender que existem outras “alternâncias” que acontecem por dentro do tempo universidade nas diferentes áreas de conhecimento do currículo, na qual necessitam que educadores e educandos possam problematizar, exemplificar e até ressignificar os conhecimentos científicos e que, por isso, devam vivenciar momentos de observação, pesquisa e diálogos em territórios ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, etc. que se encontram fora dos muros científicos do currículo e da própria universidade. Além disso, por meio desses momentos de “alternância” dentro de uma atividade curricular, seja mesmo no tempo universidade, como no caso da aula de Sistemas Agroflorestais e Agroextrativistas, citada acima, educadora e educandos conseguiram alternar a formação entre tempos, espaços e conhecimentos na universidade e na realidade ribeirinha, para buscar problematizar o conhecimento com base na vida social e natural ribeirinha.

Ao tratar da pesquisa como princípio educativo no curso, a alternância pedagógica coloca em evidência a relação teoria e prática, a partir da vivência e da redescoberta dos conhecimentos presentes na vida camponesa. Foi possível compreender, na voz do estudante José Marçal da turma de Mocajuba-2015, como a pesquisa, balizada pelos conhecimentos científicos do tempo universidade, possibilita outro olhar para a realidade natural e econômica da comunidade:

As plantas medicinais estão lá, mas eu nunca tinha feito uma pesquisa e olhado minha comunidade, e saber inclusive que tem como fomentar a economia local da comunidade através de plantas medicinais, mas isso só foi possível porque foi uma problemática que eu identifiquei lá na comunidade através das pesquisas, através das entrevistas com os moradores da comunidade. Então o tempo comunidade é a prática de tudo aquilo que nós tivemos na universidade. Nós estamos além, que não é nossa habilitação de ser técnico agrícola, mas o conhecimento que estamos adquirindo nós podemos praticar até mesmo na nossa localidade e no nosso local de trabalho (Estudante José Marçal – Turma de Mocajuba, Entrevista realizada em 2019).

A pesquisa realizada durante a alternância pedagógica que o estudante realizou na sua comunidade, possibilita uma redescoberta da natureza e oportuniza um *reencontro* com a sua comunidade, além de mostrar que existe uma interligação entre os tempos de estudo, no qual os conhecimentos que foram estudados e aprendidos no tempo universidade devem interagir com as situações de vida natural e econômica existentes nas comunidades. Percebe-se ainda que quando “redescobre” o olhar *com/na* própria comunidade, incentivado pela alternância, fazendo a pesquisa que foi direcionada pelos docentes, ele faz a articulação entre o conhecimento científico, os saberes e produtos naturais e a economia local.

Podemos dizer, além disso, que a “redescoberta” com o estudante realiza sobre a natureza, aponta para uma “descoberta epistemológica” sobre seu território, primeiro pelo fato de que a pesquisa emerge como instrumento de produção do conhecimento que revisita a comunidade e o mundo natural, social e econômico local; e segundo porque esse conhecimento se transforma e avança para o questionamento das situações reais dentro da comunidade, o que revela as dimensão da “interculturalidade crítica” (WALSH, 2010) do conhecimento na redescoberta da ciência dentro dos saberes populares, provocando a afirmação da identidade territorial, produtiva, cultural e natural camponesa.

A seguir, a presentamos uma “Socialização do Tempo Comunidade” realizado pela turma de Educação do Campo do município de Mocajuba, sobre as pesquisas realizadas durante o “Estágio Doência no Ensino Médio”, em 24 de agosto de 2018. Este momento denominado de “Seminário Integrador”, foi coordenado pelos professores Dra. Helen Silva (pedagogia) e Dr. Manoel Leão (química) e teve a participação de um conjunto de representantes dos movimentos sociais e poder público de Mocajuba e Igarapé Miri, UFPA e estudantes do ensino médio do município de Mocajuba:

Imagens 16 e 17: Mesa de Abertura e Plenária do “Seminário Interador/Socialização do Tempo Comunidade – Ensino Médio”



Imagem 18: Liderança Comunitária – Sr. Juvêncio Cabral – Localidade de Angelim – Mocajuba.



Fonte: Pesquisa de Campo/Pólo Universitário de Mocajuba-agosto de 2018.

Durante a mesa de abertura do Seminário Integrador sobre o Ensino Médio, os professores e estudantes da Licenciatura em Educação do Campo de Mocajuba, expõem suas compreensões sobre o Estágio Docência em Ensino Médio:

O curso ele tem 4 disciplinas voltadas para essa área de estágio, falar sobre estágio requer falar sobre o ensino, porque ensino é uma arte, porque através dessa arte vamos instigar, vamos fazer ensinar e criar, ensinar é fazer com que o aluno através de motivações ele possa sentir motivado, ir atrás de construir seu conhecimento, a construção do conhecimento. Nessa disciplina de estágio no ensino médio, os alunos estão englobados em quatro localidades, quatro municípios, os alunos estão estagiando no município de Cametá, Mocajuba, Igarapé Miri e Baião, muitos estagiam na própria cidade, a maioria estagia nas suas comunidades (Prof. Manoel Leão)

Esses momentos de seminário integrador, acreditamos que são importantes para esse debate, em cada temática onde os estudantes fazem o tempo universidade e o tempo comunidade. Temos um tema onde estamos nos propondo a discutir: o ensino médio, porque é onde eles fazem o estágio de docência II (Profª Helen Silva)

Não dá para estudar biologia, se não falar de química, não dá para falar de química sem falar de física, então o estudo proposto a partir por área de conhecimento ele possibilita você entender que não está nada isolado, está tudo em conjunto, e que de fato a gente precisa ter esse conhecimento e essa interligação, porque não está. Quem foi que inventou essa fragmentação de disciplina para a gente ter hoje no ensino médio? Porque não esteve. O conhecimento sempre esteve ligado um ao outro, então a formação que nós estamos tendo por área de conhecimento, em ciências da natureza, refletiu muito na nossa intervenção no ensino médio, nós conseguimos fazer as nossas intervenções a partir por área de conhecimento agora no estágio (Estudante Joice Dandara – Turma de Baião)

O Estágio Docência, inserido como atividade curricular dentro da alternância pedagógica, tem se mostrado desafiador para a formação de professores do campo, pois professores e estudantes vão em busca de realizar o estágio em diferentes instituições e organizações populares que se encontram no território camponês e na cidade, no qual, como caso do estágio em EJA, por exemplo, em algumas situações observadas nas vozes relatadas, não ocorre a oferta dessa modalidade nas localidades e até no município, buscando estagiar em escolas do centro urbano da cidade, mas enfrentando as limitações das aulas do ensino médio ou os calendários não combinam com os períodos de oferta das disciplinas de biologia e química, como também enfrentando limitações na parceria universidade, escola e professor do ensino médio, quanto a recepção e permanência de estagiar naquela instituição (Registro e observação na pesquisa de campo).

Para exemplificar essa situação, a voz da professora abaixo, retrata claramente um dos cenários que envolvem a realização do estágio docência na licenciatura em Educação do Campo:

O estágio também é uma dificuldade que a gente tem no curso de formação de professores, principalmente com relação ao ensino médio, porque a gente quer que eles estagiem em escola do campo e são poucas as escolas do campo que funcionam na nossa região, pelo SOME, então é difícil a gente pegar uma etapa que está com o estágio, que esteja oferecendo o modo de biologia ou química naquele período, eu já passei por essa dificuldade, os alunos falam ‘professora agora nesse semestre aqui a escola não vai oferecer, eles vão oferecer história e geografia, como é que eu faço’? sendo que o estágio fecha nesse período, e aí a gente é obrigado a fazer estágio na escola urbana, é muito difícil conciliar o tempo de estágio com o módulo de biologia e de química no ensino médio (Profa. Edilena Corrêa)

Vivenciar a docência e militância em escolas e organizações sociais, procurando estabelecer e fortalecer o vínculo orgânico e pedagógico em cada localidade ou na cidade, para a aquisição de conhecimentos que cada estágio requer na formação de professores, mostra como o estágio é uma ferramenta necessária para a aproximação de estudantes e professores às organizações e movimentos sociais do campo, assim como com a educação básica do campo e da cidade, mas ainda caminha com limitações para a sua realização.

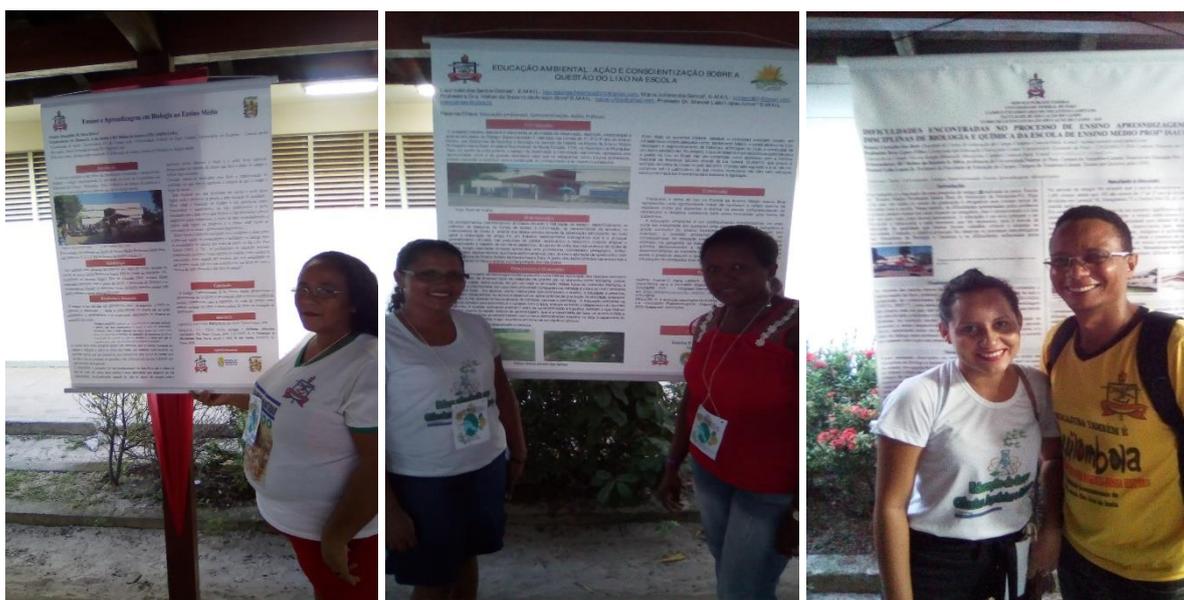
Entretanto, em que pese os desafios e limitações na realização do estágio docência, este tem sido um grande momento de busca e socialização dos conhecimentos produzidos com e entre as populações do campo e da cidade, tal como podemos observar nos resultados do estágio docência feito no ensino médio, socializados em forma de “banner” onde apresentam, de forma sintética e sistemática, os resultados dessas experiências pedagógicas, sociais e políticas que estão contidos nos relatórios iniciais de vivência, observação e monitoria realizados no estágio docência no ensino médio. O resultado final da “Socialização do Tempo Comunidade – Estágio Docência no Ensino Médio”, presentes nas imagens abaixo, representam um cenário de exposição científica nos corredores do Pólo Universitário de Mocajuba:

Imagem 19: Ambiente de Socialização do Estágio Docência – Ensino Médio



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

Imagens 20, 21 e 22: Estudantes da Educação do Campo-Turma de Mocajuba. Da esquerda para direita: Rosenilde Silva Dutra, Maria Juliane dos Santos, Laurinete dos Santos Gomes, Raiane Carvalho Reis e Rodinaldo Lopes Filho



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

No conjunto das atividades que envolvem a “Alternância Pedagógica” no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, desde o tempo universidade até a realização dos tempos comunidades e os estágios docência, chegando a socialização do tempo comunidade, podemos afirmar que esses momentos educativos têm sido grandes desafios para a formação em alternância, pois provoca o curso de Educação do Campo (docentes, discentes e movimentos sociais camponeses) a lutar pela afirmação da proposta curricular por áreas de conhecimento e

pela afirmação do território, da natureza, da agricultura familiar, da escola, do rio, da agroecologia e dos movimentos sociais, provocando o que Miguel Arroyo chama de “intranquilidade nos quintais dos conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 83), que fazem das ciências, dos currículos e dos conteúdos da docência exigir seus espaços e construir novos territórios da formação, incluindo este que se apresenta na Formação em Alternância.

5.4. O currículo na relação com os movimentos sociais camponeses

Com base nos ementários, identificamos que a Licenciatura em Educação do Campo do Baixo Tocantins possui um conjunto de atividades curriculares no tempo universidade que estão direta e indiretamente vinculadas aos movimentos sociais camponeses, são elas: “Sociedade, Estado e Movimentos Sociais”, “Campesinato, Territorialidade e Sustentabilidade”, “História da Educação e da Educação do Campo”, “Estudo de Práticas Educativas em Organizações Populares”, “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino das Ciências da Natureza: EJA, Saberes da Terra, PRONERA, Escolas Famílias Agrícolas, Casa Familiar Rural”, “Relações Étnico Raciais e Educação”, “Agricultura e Sociedade”, “Sistema de Produção”, “Sistemas de Cultivo”, “Sistemas Agroflorestais e Agroextrativistas”, “Sistemas Agrários”, “Desenvolvimento Rural Sustentável” e “Bases Históricas da Economia Solidária, Cooperativismo e Associativismo” (PPC, 2017, p. 42-45).

A Licenciatura em Educação do Campo tem estabelecido um conjunto de articulações com os movimentos sociais camponeses do território do baixo Tocantins, a partir das lutas por direitos educacionais das populações do campo⁸⁶. Essas articulações ocorrem em torno da participação dos representantes dos movimentos sociais como estudantes no curso de educação o campo e da participação de professores e professoras da licenciatura junto aos movimentos sociais que atuam no território camponês do baixo Tocantins e também em nível estadual e nacional.

A formação inicial do docente na relação com os movimentos sociais, dialoga com as opiniões de Nóvoa (1991), quando afirma que além da formação acadêmica, a formação inicial de um profissional requer *mobilização de saberes*, adquiridos em situações de trabalho que se constituíram em subsídios para situações de formação. Para Bernadete Gatti (2011, p. 93)

⁸⁶ A relação entre a Licenciatura em Educação do Campo de Cametá e os movimentos sociais camponeses do território do Baixo Tocantins, é tema da pesquisa na Tese de Doutorado de Divanete da Silva (2019), intitulada “Práticas educativas populares na Licenciatura em Educação do Campo, no território da Amazônia Tocantina”.

caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho do seu trabalho, implica pensar seu impacto na constituição da sua “profissionalidade” e da sua “profissionalização”, e ainda acrescenta a autora, “em forma socialmente reconhecida”.

A Licenciatura em Educação do Campo construiu uma história na formação inicial de professores do campo, diante da relação com os movimentos sociais. A participação das lideranças dos movimentos sociais como estudantes do curso de educação do campo, tem mostrado que essa relação representou para o curso e para a universidade, o exercício da docência na sociedade moderna, numa escola do campo e da cidade, está constituída de uma trajetória de *politização do território acadêmico*, feita de diferentes formas de mobilização e saberes, como veremos a seguir, feitos por sujeitos de conhecimentos e experiências advindas das lutas pela terra, pela reforma agrária, pelo reconhecimento social e identitário como sujeitos do campo (quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e agricultores familiares).

A seguir podemos acompanhar a voz do discente da turma de Baião-2014, liderança da comunidade quilombola intitulada de “Baixinha”, localizada no próprio município de Baião, a respeito da sua relação com o movimento quilombola e com o curso de educação do campo, da formação política e dos conhecimentos adquiridos nos movimentos e na universidade, situação na qual o levaram a compreender a dinâmica do curso e da luta por direitos sociais e educacionais para as comunidades quilombolas:

Eu me chamo Adilton, moro numa comunidade quilombola chamada de ‘Baixinha’, pertence as 12 comunidades da área da ARQUIBE, no território do Baião, nossa associação detém esse território de Igarapé Preto à Baixinha. Me considero quilombola, antes do título e agora com o título. O curso, em si, deu oportunidade para entrar na universidade, estudar educação do campo, com a experiência que a gente tem durante os anos de luta, fez com que a gente pudesse entender melhor a dinâmica do curso. As experiências são as vividas nos movimentos, na trajetória da comunidade, que agente é engajado nesses movimentos comunitários, mas não saía de nossas comunidades e hoje através do curso a gente pode entender a dinâmica, e a gente pode melhorar voltando para nossas comunidades com os conhecimentos científicos, que ajudam agente a debater com o poder público, trazer as nossas necessidades até o poder público e reunindo com os nossos companheiros, nossos comunitários para fazer uma bandeira de luta, que é o futuro do curso. (Estudante Adilton – Turma de Baião, Entrevista realizada em 2019).

Outrossim, Joice Dandara, outra estudante da turma de Baião-2014, uma das lideranças do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais-STTR do município de Mocajuba, mostra que a formação política advinda da participação no movimento social está sendo ampliada pela formação acadêmica quanto à compreensão do conceito de “campo”, “educação”

e “escola do campo”, como um conceito de “vida” e um território de “formação política” para a valorização e afirmação dos sujeitos camponeses vivendo e estudando no território de origem.

Eu sempre faço esse relato, porque é algo que marcou, quando eu entrei no debate, quando eu comecei a ser formada dentro sindicato e tinha momento de provocação, perguntavam “o que eu queria para a escola do campo”? Nós falávamos que nós queríamos uma escola que tivesse salas individuais que não tivesse multisseriado, que a gente tivesse professor que fosse da nossa comunidade e que não tivesse só aula dia de terça e dia de quinta. Então era essa a concepção de educação de querer uma escola com uma estrutura linda e maravilhosa que a gente sonhava. Mais tarde com a formação, pude compreender que não era só aquilo que a gente queria sobre a estrutura da escola, porque mais tarde a gente conseguiu uma escola, onde a minha escola da minha comunidade foi nucleada, pra uma escola central que fica ali no acapu e depois com toda aquela estrutura que acabou a mutissérie, que tem ar condicionado na sala, que tem secretaria, que tem biblioteca, que tem quadra de futebol, eu pude perceber que não era aquele o conceito de educação do campo que a gente achava que queria. Não. O conceito de educação do campo que a gente tem hoje é uma educação que seja voltada para a realidade do campo, uma educação em que se possa falar de nós, do interno para fora, não que não seja importante o conhecimento externo, mas que a gente possa crescer com essa concepção de que o campo é um lugar de vida e que a gente está ali no campo, não porque a gente não tem espaço para morar na cidade ou porque é excluído da sociedade, está no campo porque nasceu e se criou no campo e que ali é teu lugar de vida e no campo precisa ter educação de qualidade sim, ter segurança, precisa ter saúde pública. Então o conceito de educação hoje é um conceito de formação política, para além da escola, para além da docência, formação política como agente de liderança do campo que possa está em constante luta, não só por essas políticas, mas também por uma reforma agrária popular. (Estudante Joice Dandara – Turma de Baião, entrevista realizada em 2019).

Com base nas vozes dos estudantes da turma de Baião-2014, podemos afirmar que existe uma relação entre a força do conhecimento científico e político na formação inicial docente e discente na licenciatura em educação do campo, com sendo uma nova “cultura política de renovação pedagógica”, como diz Arroyo (2003), diante da relação de trabalho e vivência nos movimentos sociais camponeses. Podemos dizer ainda que a formação inicial, por sua vez, adquire a politização do conhecimento advinda dos movimentos sociais camponeses que lutam pela garantia dos direitos sociais, politizando o currículo e as práticas curriculares que, na relação entre o conhecimento científico e a formação política, auxilia-os nas lutas camponesas pelo território quilombola e por educação pública, assim como fortalece a cobrança sobre poder público para reivindicar por direitos.

O currículo da formação inicial amplia-se, quando podemos identificar que existe um maior envolvimento de docentes e discentes da licenciatura nos Fóris de Educação do Campo. A construção da carreira docente ou a sua profissionalização, está sendo exercida por meio de outro ângulo, chamada pelos movimentos sociais de “militância social” (RIBEIRO, 2010), que

significa o envolvimento nas lutas camponesas em busca de reconhecimento político, social, econômico, na luta maior pela garantia de direitos sociais. Assim, a luta pelo reconhecimento do magistério na licenciatura em Educação do Campo, tem sido exercida por meio do envolvimento nas organizações que o representam:

- *Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC*
- *Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC*
- *Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta-FECAF*
- *Fórum Mocajubense de Educação do Campo-FORMEC*
- *Fórum Baionense de Educação do Campo-FORBEC*

A formação inicial na licenciatura em Educação do Campo, tem na participação e envolvimento com os fóris de educação do campo, um outro território do currículo constituído por conhecimentos da trajetória de lutas do movimento nacional de educação do campo. O Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC, por exemplo, foi criado em 17 de agosto de 2010, tendo suas raízes ligadas ao acúmulo de ações e conquistas em torno do avanço e consolidação do movimento de educação do campo no Brasil, desde 1998 (HAGE, *et al.*, 2015; MUNARIN, 2013) e caracteriza-se, antes de tudo, como uma “articulação dos sujeitos sociais coletivos⁸⁷ que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes” (FONEC, 2010).

Na “Carta de criação do FONEC”, o objetivo deste fórum nacional coaduna de forma precípua a consolidação de um “*projeto contra hegemônico*” que represente a afirmação da diversidade de coletivos sociais e institucionais que atuam com os povos camponeses e que se afirme enquanto “exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de

⁸⁷ Instituições presentes à reunião e que aprovaram a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo: Comissão Pastoral da Terra – CPT; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura – FETAGs; Fórum Catarinense de Educação do Campo – FOCEC; Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará – FPEC; Instituto Federal de Brasília – IFB; Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC; Movimento das Mulheres Camponesas – MMC; Movimento de Organização Comunitária – MOC; Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro – RESAB; Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA; União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Estadual da Bahia – UNEB; Universidade Estadual do Amazonas – UEA Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal do Tocantins – UFT. Ministério da Educação - MEC/SECAD; Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/SDT/INCRA/PRONERA; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI; Organização Internacional do Trabalho – OIT (FONEC, 2010).

políticas públicas de Educação do Campo e da sociedade camponesa brasileira” (FONEC, 2010, p. 01). A respeito deste objetivo, que tem orientado as matrizes dos projetos pedagógicos das licenciaturas em Educação do Campo (SILVA, et al. 2020), o FONEC, ao ser constituído como coletivo político de embate ao modelo capitalista agrário, destaca:

Constata-se que, hoje, no Brasil, o projeto hegemônico de campo, de desenvolvimento rural e de educação no meio rural tem caráter excludente, predador e homogeneizante. Por isso, ele suscita uma ação estratégica forte e ordenada dos povos do campo, a começar por suas organizações próprias e/ou parceiras, com vistas à instalação de um projeto capaz de reverter tal processo histórico vigente. Esse projeto contra-hegemônico vê o campo não como espaço econômico de produção de *commodities* – perspectiva produtivista que tem gerado verdadeiros “desertos verdes” – mas como território social e ambiental de produção de vida e de cultura por milhões e milhões de agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, sem-terra, acampados, assentados e reassentados, indígenas e povos de florestas, e outros, em mais de oitenta por cento dos municípios brasileiros, que ocupam igual percentual do território nacional (FONEC, 2010, p. 01).

A luta do Fórum Nacional de Educação do Campo tem sido uma luta contra-hegemônica ao modelo de políticas de educação e escolas rurais, ao agronegócio e aos outros tentáculos do capitalismo agrário, como ao hidronegócio e à exploração mineral e madeireira no Brasil (FONEC, 2012). O FONEC se coloca a favor da afirmação da diversidade do coletivo social e institucional que representa o fórum e como orientação da luta política pelo reconhecimento da vida no campo como direito (FONEC, 2010).

Nos encaminhamentos da Reunião Ampliada do FONEC, realizada em agosto de 2014, em Brasília, o fórum nacional pautava as demandas das licenciaturas em Educação do Campo e a necessidade de realização dos seminários estaduais de educação do campo, como demandas cruciais para a amplitude das ações do FONEC e para atingirem a formação de professores que estão ingressando como docentes nos cursos de educação do campo no Brasil. No relatório desta reunião, está presente o seguinte:

Agendas: Seminário da Licenciatura das Licenciaturas em Educação do Campo, prevista para os dias 02 a 05 de dezembro de 2014, em Belém do Pará; Articular os movimentos sociais e sindicais do campo para junto ao MEC assegurar a realização de Seminários Estaduais em educação do Campo (em 2015) com os recursos disponibilizados no PAR (Plano de Ações Articuladas) para as Secretarias Estaduais de Educação (FONEC, 2014).

A defesa por uma agenda coletiva de luta, tem levado professores e estudantes desta licenciatura em educação do campo, a serem incentivados a participar das reuniões e plenárias nacionais, assim como de eventos e seminários de avaliação e planejamento do FONEC, assegurando a interligação entre a luta nacional e a necessidade de implementação dessas diretrizes de luta em educação do campo, em níveis regionais e municipais.

A voz da estudante da turma de Baião, descrita a baixo, mostra como a formação política que o currículo e as experiências sociais e acadêmicas por dentro da Educação do Campo e de outros movimentos de luta pelos direitos das populações do campo, tem impactado diretamente na participação do coletivo de estudantes no FONEC, pautando a garantia dos direitos estudantis e o fortalecimento do movimento estudantil na licenciatura em educação do campo:

Uma das maiores conquistas do movimento estudantil foi a criação do MEEC⁸⁸, o Movimento Estudantil de Educação do Campo, que envolve as nossas representações. Agente conseguiu também através do embate, conseguiu ocupar, como falo que foi uma das nossas maiores conquistas na educação do campo, foi conseguir as nossas três cadeiras dentro do FONEC, porque aí a gente passava não só assistir a reunião, porque nossa voz já não tinha força dentro do FONEC, mas a gente já podia votar. Depois a gente já conseguiu um espaço para construir juntos os encontros nacionais da educação do campo, conseguir direitos, hospedagem melhores, alimentação dos alunos e o mais importante a gente conseguiu a ter cadeira na mesa de debate nos encontros nacionais, a gente passou a ter uma afinidade maior com os fóruns de educação do campo (Estudante Bianca – Turma de Baião)

Em 2018, o FONEC em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) organizou o *Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*, com o Tema “Educação é direito, e não mercadoria”. Nesse encontro nacional, ocorrido na Universidade de Brasília (UNB), reuniram-se cerca de 1.000 pessoas, entre elas professores e estudantes da licenciatura em Educação de Cametá, camponeses e camponesas, educadoras e educadores da Educação Infantil, das escolas de Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos, dos Institutos Federais, dos Centros Familiares de Formação por Alternância, das Universidades, gestoras e gestores no âmbito público, dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais, com o objetivo de avaliar o atual momento político pelo qual passava o país, seus efeitos sobre os direitos das/os trabalhadoras/es, especialmente sobre a educação do povo do campo, das águas e das florestas e destaca a construção da Educação do Campo como marco na história da educação (FONEC, 2018):

⁸⁸ Na licenciatura em Educação do Campo de Cametá, o movimento estudantil criou o “Centro Acadêmico dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo-CALEDOC”, em 2017, entidade representativa dos estudantes nas lutas da educação do campo.

Imagem 23: Abertura do Encontro Nacional “20 Anos da Educação do Campo e do PRONERA”



Fonte: Escola Nacional de Formação da Contag-ENFOC, 2018.

O momento atual é de crise estrutural da sociedade brasileira, com o aprofundamento do golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016. Trata-se de uma crise econômica, que acirra os conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro. A crise também é ambiental, hídrica, política do Estado burguês, que demonstra esgotamento na sua capacidade de assegurar direitos; há falta de representatividade da sociedade no bojo do Estado, impondo o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático.

Nestes vinte anos de luta da Educação do Campo e do PRONERA, escreveu-se um novo período na História da Educação em nosso país. Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: a construção da Educação do Campo! O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar. (CARTA-MANIFESTO, 2018, p. 02)

A participação de docentes da licenciatura nas ações dos fóris de Educação do Campo, tem sido ampliada integrando a agenda de lutas do **Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC**, especificamente nas seguintes ações: combate ao fechamento das escolas do campo⁸⁹ e pelo reconhecimento da licenciatura em educação do campo nos concursos públicos (FPEC, 2017). Abaixo, na figura , apresentamos a Declaração de Princípios, Objetivos e Finalidades do Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC, criada em 2003 e ainda mantenedora dos princípios éticos, sociais e pedagógicos que este fórum assume na luta por políticas públicas de educação do campo:

⁸⁹ A Campanha “Contra o fechamento das escolas do Campo” foi criada pelo Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, em 2015.

Figura 05: Declaração de Princípios, Objetivos e Finalidades do FPEC, criada em 2003.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E FINALIDADES

O *Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural* constitui-se numa articulação de Instituições de Ensino, Pesquisa, Órgãos Governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional, Entidades da Sociedade Civil e Movimentos Sociais da sociedade paraense, que compartilhando princípios, valores, concepções político pedagógicas comuns sobre a educação do campo e desenvolvimento rural, buscam defender, implementar, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores.

São princípios do *Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural*:

- I – a democracia, a ética, a justiça e igualdade social; a luta por direitos humanos;
- II – o direito à terra e ao usufruto sustentável dos ecossistemas naturais;
- III – a liberdade de expressão e de proposição, o pluralismo de idéias e de experiências;
- IV – o respeito à diversidade do campo em suas múltiplas dimensões: econômica, política, social, cultural, raça/cor, étnica, gênero e de geração;
- V – o direito de acesso ao patrimônio cultural, científico, artístico, técnico, tecnológico, construído pela humanidade;
- VI – a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, conhecer, produzir;
- VII – a autonomia das instituições, entidades e movimentos sociais;
- VIII – o engajamento na elaboração, implementação e consolidação de políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo, comprometidas com o desenvolvimento rural sustentável econômica e ambientalmente;
- IX – o compromisso com o direito à educação, acesso e permanência com sucesso na escola, como instrumento de desenvolvimento e emancipação das populações do campo;
- X – a luta incessante pela garantia de verbas públicas à educação do campo;

XI – o fomento e o fortalecimento da identidade da escola do campo;

XII – a defesa da gestão democrática na educação do campo;

XIII – a luta pela universalização do acesso à educação básica, profissional e superior com qualidade social, pelas populações do campo;

XIV – o fomento à implementação, dinamização e consolidação de propostas curriculares sintonizadas com os desafios da realidade do campo, do mundo do trabalho e da cultura local;

XV – a valorização de educadores e educadoras do campo;

Consoante a esses **PRINCÍPIOS**, o *Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural* assume como seus **OBJETIVOS** e **FINALIDADES**:

I - Elaborar, implementar, fortalecer e consolidar políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo, comprometidas com o desenvolvimento rural com sustentabilidade econômica e ambiental;

II – propor ações em defesa da educação do campo em nível local, estadual, regional e nacional;

III – promover o intercâmbio de experiências e de ações implementadas voltadas para a educação do campo e do desenvolvimento rural sustentável econômica e ambientalmente;

IV – realizar Conferências, Seminários, Mesas redondas e eventos similares, Visitas de campo, objetivando socializar, difundir e intercambiar políticas públicas, conhecimentos e experiências de educação do campo afinadas com os Princípios, Objetivos e Finalidades do Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural;

A presente **DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E FINALIDADES**; subscritas pelas Entidades, Instituições e Movimentos Sociais presentes e que aderiram ao *Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural* estabelece as diretrizes norteadoras da articulação em prol da educação do campo com qualidade social e desenvolvimento rural.

Castanhal, PA, 29 de novembro de 2003.

Fonte: VIEIRA, Joyce Alves. TCC/UFGA/FECAMPO, 2020.

Essa caminhada histórica para a consolidação das lutas do FPEC, tem sido fortalecida desde 2018, com a realização dos Seminários de Combate ao Fechamento das Escolas do

Campo, Indígenas e Quilombolas no Pará, considerando que, segundo o fórum paraense, nos últimos 18 anos (2000-2018), foram fechadas 7.513 escolas no estado, sendo 6.158 rurais e 1.355 urbanas. No Brasil, neste mesmo período foram fechadas 134.535 escolas, sendo 93.146 rurais e 41.389 urbanas (INEP/FPEC, 2021).

Figura 06: Cartaz do FPEC. **Figura 07:** Cartaz do III Seminário de combate ao Fechamento das Escolas do Campo, 2020.



Fonte: Portal da Educação do Campo no Pará, 2020.

No III Seminário de Combate ao Fechamento das Escolas do Campo realizado em 2020, na Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal-Pa, a participação do coletivo de docentes e discentes da licenciatura em Educação do Campo figurou com mais intensidade nesta luta que o Fórum Paraense de Educação do Campo vem realizando, o que pode intensificar a articulação da licenciatura com as lutas políticas por direitos às populações do campo, leveda a cabo pelo fórum nacional e paraense de educação do campo. Nesse seminário, realizado no dia 06 de fevereiro de 2020, a Profa. Helen Silva demarca a importância dessa agenda de luta no FPEC e as articulações com as universidades para a formação das lideranças camponesas:

A luta de combate ao fechamento das escolas do campo precisa estar para além dessa bipolaridade que está estabelecida onde a questão econômica acaba por determinar a existência ou não de uma escola. Dialogando chegamos a conclusão que uma escola na comunidade ela representa a vida, e quando fecha uma escola, estamos sobretudo tirando a vida, porque será negado a essas pessoas, a questão da cultura, as relações de parentesco, ou seja, todas as relações que se estabeleçam numa comunidade e que a escola é uma instituição importante que fortalece essas relações. Então pensar que uma escola fechada na comunidade é estar negando a vida para os sujeitos que lá residem. Outro ponto que destacamos e que precisamos fortalecer é a organicidade dos movimentos sociais e das comunidades, que vá para além dos órgãos de regulação, destacamos a importância dos conselhos municipais e conselhos escolares, mas é preciso sobretudo ter uma organicidade da comunidade e que seja esclarecida sobre o impacto de um fechamento de uma escola, e para isso nós colocamos como proposta a formação de professores, técnicos e dos sujeitos que residem na comunidade. Então apostamos que a formação pode ser uma posição diante do poder público (Profa. Dra. Helen Silva).

O envolvimento de professores e estudantes da licenciatura em educação do campo nas ações do fórum paraense, tem ganhado maior amplitude diante da participação nas Audiências Públicas promovidas em parceria com o Ministério Público do Pará. Em setembro de 2019, na Assembleia Legislativa do Estado do Pará-ALEPA, professores, estudantes educação do campo, e lideranças dos movimentos sociais do Baixo Tocantins, estiveram presentes na Audiência Pública “Fechamento de Escolas do Campo no Pará”, apresentando as demandas deste território e os desafios enfrentados diante de um quadro amplo de escolas sendo fechadas no Pará, pois somente em 2018, foram 438 escolas rurais extintas e mais de duas mil seguindo paralisadas (INEP/FPEC/GEPERUAZ, 2018).

Figura 08: Cartaz da Audiência Pública – Fechamento das escolas do campo no Pará



Nenhuma Escola a menos, no campo e na cidade!

Audiência Pública: "Fechamento de escolas no campo no estado do Pará"

Presença: **27 de Setembro de 2019**
 Dra. Deborah Duprat
 Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão

Horário: 14:00h
 Local: Auditório João Batista da Assembleia Legislativa do Estado do Pará

Realização

Apoio

Fonte: Portal da Educação do Campo, www.educampoparaense.org, 2019.

Imagem 24: Audiência Pública - Estudante da Licenciatura em Educação do Campo Joice Dandara – Apresentando as demandas do Fórum Mocajubense de Educação do Campo-FORMEC



Fonte: Arquivos digitais- FORMEC

A liderança sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de Mocajuba-Pa, STTR, e também estudante da Licenciatura em Educação do Campo do Polo Universitário de Baião/UFGA, ao se apresentar na Audiência Pública, assume o pertencimento ao coletivo que coordena o *Fórum de Educação do Campo das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins-FECAAF* e defende o combate ao Sistema Educacional Interativo-SEI e às escolas pólos, também chamada de escolas nucleadas, pois este modelo de escola tem impactado diretamente no fechamento das escolas do campo. Esta liderança sindical, situa o campo como um “espaço de disputa de poder” e defende uma “estratégia política a partir de um campo com vida, que representa a vida dos trabalhadores”:

Nós estamos em uma Audiência Pública, um marco histórico para a educação do Pará, principalmente no debate político da educação do campo. É uma afronta, uma falta de respeito com as lideranças aqui presentes, que estão aqui para fazer o debate de uma situação que é o fechamento das escolas do campo, e vem aqui a SEDUC apenas para apresentar um projeto, SEI [Sistema Educacional Interativo], o qual nós conhecemos e não nos representa. Então, quero iniciar minha fala, pelo contexto do fechamento das escolas do campo, que é o debate da nucleação das escolas, o que leva o fechamento das escolas na nossa comunidade, se chama o debate das escolas polo, em que fecham várias escolas nas nossas comunidades, para localizar apenas em um centro na escola polo. Então nós devemos fazer o debate a frente, para poder pensar uma estratégia política a partir de um campo com vida, um campo que representa os trabalhadores, porque as escolas do campo representam um projeto para nós, que somos do campo, nós sabemos o significado das escolas do campo, por que nós queremos o campo, porque o nosso campo, SEDUC, é um campo com vida, não um campo como negócio, esse campo com vida é uma escola que pautar a cultura, o lazer, a vida, a agricultura familiar, que pautar também a alimentação escolar do nosso povo. Porque o campo é um espaço de disputa de poder e nós sabemos que o território nos representa, a nossa vida. E esse campo como um espaço de poder, que é a implementação do agronegócio, está também imposto o fechamento das escolas do campo, porque o que está atrelado ao fechamento das escolas do campo é um projeto político, e nós estamos do outro lado desse projeto político que representa os trabalhadores, que quer escolas para os nossos filhos, para as nossas crianças na nossa

comunidade (...). (Joice Dandara. Estudante da Educação do Campo Baião. Liderança Sindical–STTR e representante do FECAF).

Imagem 25: Audiência Pública - Liderança Sindical Sr. Dilton Rocha – STTR de Baião.



Fonte: Arquivos digitais- FORMEC

No momento em que foi “dizer a palavra” na Audiência Pública “Fechamento de Escolas do Campo no Estado do Pará”, o representante do movimento sindical que atua com os trabalhadores e trabalhadoras rurais de Baião (STTR), o Sr. Dilton Rocha, apresenta-se como um dos coordenadores do Fórum Baionense de Educação do Campo, apontando questões de análises de conjuntura e também situa o fechamento de escolas do campo num contexto de expansão do agronegócio no território do baixo Tocantins:

Boa tarde, Sou Dilton Rocha, sou liderança sindical do município de Baião. As pessoas falaram aqui mais um “palavriado” técnico, eu não posso falar disso, eu quero falar das nossas organizações, das nossas perspectivas, dos nossos interesses pela educação do campo. Mas antes eu tenho reclamado em Baião, quando vai o pessoal do SEBRAE ou EMBRAPA que vão falar de agronegócio, eu digo “gente, por favor, não falem de agronegócio, aonde o interesse aqui é agricultura familiar, não confundam o nosso pessoal, o nosso povo, não vão confundir com agronegócio”, porque se não eles vão correr para o banco, porque sabem que o agronegócio tem dinheiro, eles vão só se “lascar pra lá”. E assim é a questão da educação do campo. Agente está falando muito de educação do campo, quando as escolas que estão fechando são escolas *no* campo, não são *do* campo, isso que não precisamos confundir. Espero que esse momento de fechamento de escola, seja um momento transitório, a partir daí que nós iremos instalar definitivamente escolas na educação do campo (Sr. Dilton Rocha – Liderança Sindical – STTR/Baião).

Os momentos de participação de professores e estudantes nas agendas de luta do Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC, tem fortalecido as forças políticas e pedagógicas contra-hegemônicas integrantes do FPEC, para combater o fechamento das escolas do campo e ampliar a agenda de luta da educação do campo nas regiões do estado e municípios. Podemos

dizer ainda, em termos de currículo e formação de educadores, que esses momentos coletivos de debate sobre a educação do campo em nível estadual, com o apoio do Ministério Público, podem ser considerados momentos de formação política ricos em situações educacionais da vida camponesa paraense, da luta política por direitos, situando o campo com um “território de disputa” e a escola com um “espaço de vida” no reconhecimento como sujeitos do saber, da cultura, da vida camponesa.

As lutas da Educação do Campo são levadas para dentro das ações do *Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins-FECAF*, e de lá para os fóris municipais, não necessariamente nessa ordem, mas envolvendo os fóris municipais, especificamente o Fórum Mocajubense de Educação do Campo-FORMEC e a criação do Fórum Baionense de Educação do Campo-FORBEC. O Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins, ou simplesmente FECAF, criado em 2004, passou a ter uma participação mais concreta de professores e estudantes da licenciatura em educação do campo, a partir de junho de 2017, quando foi realizada a plenária de retomada do FECAF ocorrida na Casa Familiar Rural-CFR de Cametá.

Após a retomada das ações do FECAF, ocorre no final de 2017, o IV Encontro de Educação do Campo e II Encontro da Juventude Camponesa do Baixo Tocantins, no município de Mocajuba-PA, entre os dias 01 e 02 de dezembro. Este IV encontro foi considerado um importante momento para reascender as lutas por Educação do Campo no Baixo Tocantins, descrito no Trabalho de Conclusão de Curso-TTC, defendido em 2020 pela estudante Joyce Alves Vieira, da turma de Educação do Campo de Vila do Carmo em Cametá-Pa, como sendo “Práticas de Resistências dos Fóruns de Educação do Campo existentes no território do Baixo Tocantins” (VIEIRA, 2020, p, 42).

A respeito deste encontro regional do FECAF, a estudante da licenciatura em Educação do Campo, ao realizar uma pesquisa de TCC sobre os fóris de educação do campo da região, comenta em seu trabalho final de curso:

Nestes dias discutimos sobre os desafios de construir educação do campo, agroecologia, desenvolvimento rural, políticas públicas educacionais e o protagonismo da juventude em tempo de Golpe de Estado, que vai de encontro a uma sociedade democrática de direito defendida por este coletivo (VIEIRA, 2020, p. 41)

Figura 09: Cartaz do FECAF. **Figura 10:** IV Seminário do FECAF e o II Encontro da Juventude do Campo, 01 e 02 de dezembro de 2017



Fonte: Arquivos digitais do FECAF, Pesquisa de Campo, 2018.

Após um ano do IV encontro regional, no documento “*Memória e Encaminhamentos da Plenária realizada no dia 01 de fevereiro de 2019*”, organizada pelo FECAF⁹⁰, no município de Mocajuba, estudantes e professores da Licenciatura em Educação do Campo, estiveram à frente nas comissões organizadoras desta Plenária e nos Grupos de Trabalhos realizados para discutir os objetivos de cada eixo de ação, revelando uma maior participação do coletivo de professores da Licenciatura em Educação do Campo nas lutas dos fóris regional e municipais de educação do campo.

⁹⁰ Nesta Plenária do FECAF, estiveram presentes mais de 50 pessoas representantes das instituições: **UFPA** (Faculdade de Educação do Campo e Faculdade de Geografia), PPGEDUC (Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura), estudantes de Geografia, Ciências Naturais e Educação do Campo. **Movimentos sociais e sindicais e movimento estudantil:** STTR (Cametá, Mocajuba e Baião), MAB, SINTEPP, ASDRAB (Associação de Desenvolvimento Rural Sustentável do Angu-São Bento), Levante Popular da Juventude, Movimento Quilombola (Icatu, Engenho, Cardoso, Tambaí-Açu, São Benedito do Vizeu), UMMB (União das Mulheres do Movimento de Baião), CALEDOC (Centro Acadêmico dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo) e CUT-PA. **Fóruns:** FECAF, FORMEC, FORBEC e FPEC (FECAF, 2020).

Imagens 26, 27 e 28: Plenária do FECAF em 01/02/20 na UFPA/Polo de Mocajuba-Pa



Fonte: Memória da Plenária 01/02/20 – Arquivos digitais FECAF.

Os participantes desta Plenária do Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins-FECAAF, assumem o compromisso de ampliar e executar as demandas e encaminhamentos que foram discutidos, apresentados e aprovados durante os GTs e na sessão final da plenária, pontuando questões centrais que estão na ordem da luta da Licenciatura em Educação do Campo, assumindo as seguintes demandas: criação e retomada dos fóris municipais, reconhecimento do professor formado em educação do campo nos concursos públicos municipais e estadual e, ainda, a luta pela afirmação das escolas do campo.

Quadro 06: Agenda de Ações e Encaminhamentos do FECAF para 2020**1- Atuação dos Fóruns do Baixo Tocantins (FECAF, FORMEC, FORBEC e Fórum Cametaense).**

Objetivo: Construir estratégias de agenda integrada entre os fóruns de Educação do Campo do Baixo Tocantins para provocar as representações dos movimentos sociais, poder público e universidades a envolverem-se na luta coletiva pela educação do campo.

Encaminhamento:

Construir em cada mês uma pauta temática de luta pela educação do campo:

Março: mês de luta pelo transporte escolar

Ação: Criar um grupo para estabelecer um dia de ATO PÚBLICO de luta pelo transporte escolar de qualidade; levantar demandas por escola sobre Transporte Escolar e Produzir Cartaz e panfletos de mobilização.

Responsável: SINTEPP

Mai: mês de luta pela alimentação escolar

Ação: Projeto de horta escolar e coletar informações sobre os espaços e necessidades dos estudantes.

Responsável: STTRs

Junho: mês de luta pela melhoria das escolas do campo

Ação: Fazer Dossiê das condições de funcionamento das escolas do campo

Responsável: Alunos da LEDOC e Movimento dos Quilombolas

Agosto: Luta pela valorização dos trabalhadores da escola e melhoria das condições de trabalho

Responsáveis: UFPA, FECAF, FORMEC e FORBEC

2- Concurso Público, PCCR e o reconhecimento da Licenciatura em Educação do Campo com código e quantidade de vagas.

Objetivo: Lutar pelo reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nas redes públicas de ensino e na Instituições de Ensino Superior.

Encaminhamentos:

- Emitir uma Nota Técnica (UFPA e Fóruns) recomendando a contratação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo;

- Lutar para garantir o apostilamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para que os alunos egressos tenham garantido seu reconhecimento na educação básica em ciências nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (biologia e química). Vale destacar que os diplomas estão prontos, porém aguardando apostilamento.

- Lutar junto as secretarias municipais e estadual de educação para ter o código de vaga da educação do campo nos concursos públicos

- Elaborar via fórum e faculdade de educação do campo esclarecimentos sobre o curso de educação do campo

- Fazer via fórum um levantamento dos municípios que tem garantido concurso público para educação do campo no Baixo Tocantins e em outras regiões do Pará.

3- Situação das escolas do campo (Fechamento das escolas, Projeto Político Pedagógico, Metodologia e Currículo)

Objetivo: Problematizar junto ao poder público o descaso das escolas rurais nos que se refere ao fechamento, Processo de elaboração dos P.P.P, bom como provocar as redes de ensino para a construção de currículos e metodologias contextualizadas e sintonizadas com a realidade das comunidades rurais.

Encaminhamentos:

- Realizar formação de professores que compreendam o paradigma da educação do campo; (compor o curso de formação)

- Luta e denunciar para que as escolas do campo não sejam fechadas (massificar as informações para que as escolas não sejam fechadas- fazer o debate nas comunidades-egressos das LEDOCs...produzir cartas denunciativa da realidade das escolas do campo)

- Provocar e acompanhar a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (P.P.P) para fortalecer as escolas do campo;

- Cobrar formação continuada da Secretaria municipal e estadual de educação para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a cultura do campo e que possam ser estimulados a produzir material para além do livro didático. (entrevistas nas rádios, informativos-tipo jornal, produção de vídeo)

Fonte: Memória e Encaminhamentos da Plenária do FECAF, 01/02/2020

As demandas e encaminhamentos destacados acima, como resultados da Plenária do FECAF realizada no início de 2020, de modo geral, representam a caminhada para a criação e o fortalecimento dos fóris municipais de educação do campo na região do Baixo Tocantins e das ações descritas e defendidas acima sobre a atuação da licenciatura em Educação do Campo na região, demandas a serem encaminhadas pelos coletivos sociais e institucionais participantes dos mesmos, na luta por políticas públicas de educação do campo.

Outrossim, quando nos referimos à participação do coletivo docente e discentes nas lutas dos movimentos sociais, estamos nos referindo a um currículo que está sendo construído na articulação entre universidade e os territórios de lutas, situação na qual grande maioria dos docentes e discentes tem participado nas ações do Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC, do Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins-FECAF, do Fórum Mocajubense de Educação do Campo-FORMEC e também na criação em 2019 do Fórum Baionense de Educação do Campo-FORBEC.

A seguir apresentamos um dos momentos de realização de Plenárias do FORMEC, realizada em Mocajuba, nos quais houve uma grande participação do grupo de estudantes e professores da Educação do Campo, tanto na organização das plenárias quanto na manutenção e viabilização das ações que são desenvolvidas para a permanência e garantia dos Fóruns de Educação do Campo no Baixo Tocantins. O Fórum de Educação do Campo de Mocajuba-FORMEC, por exemplo, desde a retomada das suas ações em 2016, passou a ser realizar plenárias constantes em Mocajuba, incentivando paulatinamente durante os anos de 2015-2018, o poder público municipal, na figura da Secretaria de Educação-SEMEC, começou a contratar professores-estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, para atuarem como docentes na rede pública de ensino; assim como foi iniciado a tramitação de um projeto de Lei municipal, para a regulamentação de disciplinas de ciências agrárias no currículo da rede e a inclusão da Educação do Campo como carreira nos concursos públicos que virão ocorrer no município (Registros da Pesquisa de Campo, 2019):

Imagem 29: Plenária do FORMEC, 2018 - Atuação da Turma de Educação do Campo, com apoio das Profas. Dra. Ana Cláudia Pereira e Dra. Divanete Silva no Fórum Mocaclubense de Educação do Campo

Figura 11: Cartaz do Fórum Mocaclubense de Educação do Campo-FORMEC



Fonte: Arquivos digitais – FORMEC/Ferreira Filho (Pesquisa de Campo, 2019)

Outro fator importante a ser considerado na consolidação da relação entre universidade e movimentos sociais, especificamente nas ações a serem desenvolvidas pelos fóris de educação do campo, foi a criação do *Fórum Baionense de Educação do Campo-FORBEC*, realizada nos dias 15 e 16 de junho de 2019, no município de Baião na comunidade quilombola de Massaranduba. Esse momento coletivo de criação do FORBEC, o qual podemos observar nas imagens a baixo, foi considerado um importante salto de concretização da luta e defesa por educação do campo em Baião e na região, haja vista que Baião tem sido considerado um dos municípios que mais tem fechado escolas do campo no Pará, pois das 129 escolas (urbanas e rurais), 04 foram extintas e 49 encontram-se paralisadas, ou seja, ao todo foram 53 escolas fechadas (FORBEC, 2019, p. 02).

Figura 12: Cartaz do Fórum Baionense de Educação do Campo.
Imagens 30, 31 e 32: Atuação de docentes e discentes na criação do Fórum Baionense de Educação do Campo-FORBEC- Comunidade de Massaranduba-Baião/junho de 2019



Fonte: Arquivos Prof. Tiago Saboia-Encontro de Criação do FORBEC, 2019 (Pesquisa de Campo, 2020)

Além disso, o FORBEC produziu um conjunto de “Eixos de Atuação e Compromissos” a serem apresentados como pautas articulação das lutas do fórum para outros movimentos sociais do campo e da cidade, assim como para o poder público municipal. Segundo a Carta do FORBEC, um dos pontos de debate refere-se à “organização coletiva da educação do campo com as demandas das comunidades quilombolas, posto que há lutas que os une, mas há também as pautas específicas, que visa compreender o sentido e o significado da ancestralidade e sobretudo de suas territorialidades” (FORBEC, 2019, p. 02). O fórum de educação do campo de Baião, tem na luta quilombola, o conhecimento basilar para realizar uma prática intercultural de busca pela transformação das questões-problemas da educação do campo. Outro conhecimento que aparece como eixo de ação e compromisso, é a luta pela Agroecologia e Economia Solidária, como sendo:

Indissociáveis neste movimento que busca construir outra lógica de sociedade e de trabalho junto as comunidades rurais, daí compreendermos que a agroecologia se constitui como matriz tecnológica, como princípio social/pedagógico e como projeto de agricultura camponesa e familiar que provoca a segurança e a soberania alimentar dos territórios (FORBEC, 2019, p. 02)

Se observarmos com mais detalhes, podemos identificar que existem intrínsecas relações sociais, culturais, políticas e epistemológicas nos documentos que insurgem dos esforços de construção coletiva do conhecimento, engajado na busca por direitos sociais e educacionais, também revelam-se em momentos pedagógicos de *formação política*, respeitando a diversidade intercultural construída pela presença de quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e demais agricultores familiares das localidades adjacentes à Massaranduba. A seguir, destacamos os “Eixos de Atuação e Compromisso” presentes na Carta de Criação do FORBEC (2019), construída durante o encontro de criação deste fórum municipal, na comunidade quilombola de Massaranduba, em Baião-Pa:

Quadro 07: Eixos de Atuação e Compromisso do FORBEC, 2019

EIXOS DE ATUAÇÃO DO FORBEC E NOSSOS COMPROMISSOS	
Eixo 1: Concurso público e reconhecimento da Licenciatura em Educação do Campo em Baião	
❖	Reivindicar do poder público municipal a contratação dos licenciados em Educação do Campo de Baião para atuação nas escolas polos na gestão de processos educativos escolares como educador na área de Ciência da Natureza;
❖	Debater sobre a LEDOC nas comunidades para o que o curso seja reconhecido na sociedade baionense
❖	Articular as ações desta política com os deputados da Assembleia Legislativa e com os vereadores do município de Baião, para que a LEDOC seja reconhecida no estado e no município;
❖	Trazer para pauta o Plano Municipal de Educação-PME, e lutar por sua aprovação pois o mesmo reconhece a educação do campo como política municipal;
❖	Articular com o Ministério Público Municipal para informar acerca da existência e especificidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo;
❖	Provocar sessão especial na câmara de vereadores para debater sobre a educação do campo e apresentar a LEDOC;
❖	Lutar pela inserção FORBEC no conselho Municipal de Educação
❖	Lutar pelo fortalecimento do polo universitário de Baião e pela oferta de outros cursos da UFPA.
Eixo 2: Escolas do campo: melhoria da infraestrutura, contra o fechamento, currículo e calendário diferenciado, alimentação escolar, transporte escolar, projeto político pedagógico.	
❖	Enfrentar o fechamento das escolas do campo, especialmente as de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental amparado pela Resolução 02 de 2008-Diretrizes complementares as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo;
❖	Enfrentar as dificuldades e limitações das escolas multisseriadas, reivindicando formação permanente para os professores e seu fortalecimento;
❖	Acompanhar as nucleações existentes e os problemas provocados pela transferência dos estudantes, bem como a não garantia do transporte escolar e alimentação escolar;
❖	Reivindicar do poder público a melhoria da infraestrutura das estradas e ramais, a fim de possibilitar o acesso as escolas e a permanência dos alunos;
❖	Lutar pela criação e fortalecimento dos conselhos escolares para fazer o debate dos problemas da escola: alimentação escolar, transporte e homofobia etc.)
❖	Fazer o debate nas comunidades sobre a política do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), considerando o acesso à política e garantia do direito aos 30%;
❖	Reivindicar que a licitação da alimentação escolar seja realizada em tempo hábil, que siga um planejamento para garantir a oferta da alimentação escolar específica da agricultura familiar;

- ❖ Provocar junto a Secretaria municipal de Educação a elaboração de um calendário diferenciado considerando o Trabalho como princípio educativo;
- ❖ Propor a pedagogia da alternância para as escolas do campo (fazer formação para conhecer esta modalidade e sua importância);
- ❖ Discutir o Projeto Político Pedagógico das escolas nucleadas e das escolas das comunidades com a comunidade onde estão situadas;
- ❖ Retomar ou instituir a coordenação de educação do campo na SEMED
- ❖ Reivindicar adequação do transporte escolar para atender os alunos com deficiência;
- ❖ Considerar a estrutura familiar no âmbito do campesinato como estratégia de produção e manutenção da família.

Eixo 3: Movimentos sociais: realidades, fortalecimento e atuação

- ❖ Proporcionar formação política considerando a afirmação da identidade dos movimentos envolvidos no FORBEC;
- ❖ Promover troca de experiências entre as comunidades;

Eixo 4: Ensino Médio no campo e Educação de Jovens e Adultos: realidades e enfrentamentos

- ❖ Lutar pelo fortalecimento da EJA Médio Campo nas comunidades que estão acontecendo (Massaranduba, Calados, Cardoso e Ituquara) através de debate municipal e estadual;
- ❖ Buscar alternativas para garantir a formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo (SOME e EJA Médio Campo);
- ❖ Ampliar o debate da EJA Médio Campo nas Comunidades no município;
- ❖ Pressionar os gestores estaduais e promover o debate para garantir a continuidade da oferta da EJA Médio Campo no município de Baião nas comunidades já atendidas e demais comunidades não atendidas e que apresentam demandas reais de estudantes para o ensino médio;
- ❖ Pressionar os gestores municipais e promover o debate para a melhoria da parceria município/estado no que diz respeito à alimentação e transporte para os estudantes da EJA Médio Campo;

Eixo 5: Território, Identidade e Sustentabilidade

- ❖ Reivindicar formação permanente dos sujeitos do campo, das águas e das florestas para o empoderamento social, político e cultural, para que possam construir sua identidade enquanto agente ativo na construção do seu espaço social;
- ❖ Reivindicar junto ao poder público a inclusão no Projeto Político Pedagógico das escolas o debate sobre território e sustentabilidade, com destaque para os conflitos, regularização fundiária e impactos ambientais, conforme a realidade de cada comunidade;
- ❖ Debater acerca dos impactos gerados pela construção dos grandes projetos em cada localidade (fauna e flora), com ênfase para a construção da ferrovia e hidrovía Pedral do Louranço;
- ❖ Lutar para a ampliação do debate na formação dos trabalhadores do campo acerca da compreensão dos conceitos e a importância da regularização fundiária, além de compreender os motivos ocasionadores dos conflitos agrários.

Eixo 6: Produção e agroecologia: economia solidária, gênero e diversidade

- ❖ Pautar o debate da agroecologia nas escolas do campo como projeto de vida no campo;
- ❖ Fortalecer o debate do Fórum de Economia Solidária no território;
- ❖ Discutir e fortalecer as feiras de agricultura familiar no município;
- ❖ Criar espaços para debater as desigualdades de gênero a fim de discutir a participação política das mulheres nos espaços de produção e trabalho;
- ❖ Fortalecer a organização dos grupos de produção através do associativismo e cooperativismo popular;
- ❖ Discutir e cobrar a implementação da garantia dos produtos da agricultura familiar na alimentação das escolas;
- ❖ Discutir junto a SEMED a inclusão do tema da agricultura familiar de base agroecológica nos currículos escolares das escolas do campo;
- ❖ Discutir sobre a importância das sementes criolas (originárias) e incentivar as trocas de semente e produção de mudas nas comunidades;
- ❖ Provocar espaço na rádio comunitária para debater educação do campo;
- ❖ Discutir junto as comunidades a importância da diversidade produtiva na produção da agricultura familiar para a soberania familiar e segurança alimentar;
- ❖ Criar espaço de debate LGBT no Fórum Baionense, para denunciar a homofobia nas escolas e comunidades.

Fonte: Carta de Criação do FORBEC, 2019. Pesquisa de Campo, 2020.

Os “Eixos de atuação do FORBEC e nossos Compromissos” são, do ponto de vista da decolonialidade do saber, resultados da produção e apropriação de conhecimentos expressos em um documento de insurgência política, pedagógica, ética, étnica, social e epistemológica do coletivo intercultural que compôs o Fórum de Educação do Campo de Baião. Esses eixos, apresentam um conjunto de conhecimentos que vão ao combate das estruturas oficiais do pensamento moderno sobre as políticas destinadas à educação do campo e ao conjunto das populações que vivem no campo. O documento acima, revela ainda o poder de configurar epistemologias camponesas que vêm “resgatar” a negação histórica sofrida pelos povos camponeses e que ainda enfrentam subjugação e subalternização ao poder político, econômico e judicial, mas resistem às práticas de desumanização e subordinação dos corpos, dos saberes, das cosmologias, da destruição da agricultura familiar, da natureza, etc.

Outrossim, quando analisamos a Carta do FORBEC por um prisma da *interculturalidade crítica* (WALSH, 2009), podemos perceber que esse *currículo*, ao buscar envolver 06 (seis) “Eixos de Atuação e Compromisso”, articulam as lutas e demandas políticas e pedagógicas da educação do campo, às lutas e demandas da vida quilombola, ribeirinha, extrativista, identidade, LGBT, gênero, agroecologia e economia solidária. Esse princípio articulador entre os conhecimentos e a interculturalidade, significa um currículo forjado em *linhas decoloniais do saber*, pois reverbera uma luta pela superação ao padrão de poder do currículo hegemônico (BNCC e BNCF) sob a realidade educacional que foi desconfigurada por séculos sob as populações camponesas, uma vez que este currículo hegemônico reproduz um modelo de conhecimento e ciência baseados numa postura etnocêntrica e urbanocêntrica, onde a socialização do conhecimento e a formação de professores, têm sido baseada na ausência e na intolerância cultural sob outros coletivos camponeses, grupos étnicos e suas culturas e naturezas.

Mas no caso de Mocajuba e Baião, com os Fóris municipais de Educação do Campo, são momentos históricos de construção coletiva de dois fóris que lutam pela educação pública do campo como direito das populações que vivem nos territoriais camponeses, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas do município, demarcando uma aproximação com o conceito de *interculturalidade crítica* usado por Walsh (2009) quando se refere a superação da naturalização da diversidade étnica-cultural, como não sendo justa-composição dos coletivos em um movimento. Mais do que isso, está fortemente ligada a uma concepção política e

pedagógica transformadora, de caráter decolonial, que envolve caminhos e horizontes diferentes sobre a história e a vida de movimentos camponeses, situação que reverbera nas lutas feitas pela educação do campo no Baixo Tocantins.

A atuação na organização das demandas e compromissos do Fórum Baionense de Educação do Campo, envolveu uma parcela de docentes e discentes da Educação do Campo, provocou um momento de formação de professores e de amplitude do currículo, pois essa relação entre conhecimento político advindo das demandas levantadas pelos movimentos sociais coletivos de educação do campo e os conhecimentos científicos do currículo, transforma o próprio conhecimento e as relações sociais e pedagógicas, em instrumentos de luta política por direitos, isto é, a favor deles, engajado à luta dos movimentos sociais, na qual os incentivam a buscar novos conhecimentos, e mais, redefinem-se as noções de *liberdade, autonomia e emancipação* (RIBEIRO, 2013, p. 416) como resultado dessas experiências pedagógicas históricas que estão sendo realizadas entre universidade e movimentos sociais camponeses.

No mesmo ano de 2019, convém ressaltar, diante da conjuntura nacional e política de cortes públicos e extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECADI, evidenciados no texto de Silva, et al (2020), a Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO/UFGA/Cameté, realiza o *III Encontro Regional da Licenciatura em Educação do Campo-ERLEC e a III Jornada Universitária da Reforma Agrária-JURA*, com o objetivo de chamar a atenção da sociedade cametaense e paraense, para as reivindicações da educação do campo, como os concursos públicos para os egressos do curso, o combate ao fechamento das escolas do campo, reforma agrária popular, fortalecimento da agricultura familiar e da agroecologia, entre outros temas levantados durante o Ato Público que culminou na Praça das Mercês, centro urbano de Cameté-Pa.

Imagens 33, 34, 35 e 36: Caminhada e Ato Público realizados por Professores e Estudantes da Educação do Campo, durante o III ERLEC e a III JURA, em Cametá-Pa.



Fonte: Arquivos digitais – Pesquisa de Campo, 2019 e Arquivos digitais – Estudante Beatriz Sá.

Dessa forma, o III ERLEC e a III JURA, assim como as participações em plenárias, atos públicos, audiências, seminários, reuniões, relacionadas as lutas da educação do campo no Baixo Tocantins, no Pará e no Brasil, ao lado dos movimentos sociais camponeses e, em algumas situações, estabelecendo parcerias com o poder público (municipais, estadual e Ministério Público), para sensibilizar a agenda política de estado (executivo, legislativo e judiciário), em todos esses momentos coletivos de militância social, outro currículo tem sido forjado a partir da busca por políticas públicas que garantam o direito das populações camponesas a estudar no seu território e a viver com dignidade de sujeitos humanos, ampliando a formação inicial de docentes e discentes na licenciatura em Educação do Campo.

Compreendemos ainda, quando se firma a formação de professores do campo nesses momentos de participação em outros territórios do currículo, em que pese a potencialidade da

diversidade de componentes curriculares organizados em diferentes áreas do conhecimento científico, presentes no projeto pedagógico da licenciatura em educação do campo, a configuração de uma outra pedagogia, de outros conhecimentos, outros gestos e outras epistemologias, está surgindo envolvida nas densas lutas feitas pelos movimentos sociais, em suas demandas de vida, trabalho e educação nos territórios camponeses, demarcando outro currículo da/na formação de docentes e discentes do curso.

Dessa forma, as cartas e demais documentos dos fóris de Baião, Mocajuba, FECAF, FPEC e do FONEC, ao acionarem a educação, o currículo, as políticas públicas, os sujeitos dos movimentos sociais que vivem nos territórios camponeses, mobilizam “lutas éticas libertadoras” referenciadas por Dussel (2009) e Freire (1989) ao buscar as dimensões do pensar, atuar, sonhar, ser, estar, amar e viver que estão inspiradas e envolvida na materialidade das lutas dos movimentos sociais camponeses por educação do campo. Arroyo (2003, p. 30) compreende que as lutas dos movimentos sociais na sociedade têm provocado uma “reeducação da cultura política que vai pondo a educação, a escola popular e a universidade na fronteira do conjunto dos direitos humanos”. Dessa forma, podemos compreender que não é isoladamente a força do conhecimento científico que reeduca a cultura política, mas a formação política dos movimentos sociais que reeducam o pensamento educacional e científico (ARROYO, 2013).

Por fim, compreendemos que a relação entre universidade (docentes e discentes da Educação do Campo) e os movimentos sociais por meio da participação nos Fóris de Educação do Campo, representam a criação de um amplo e sólido *currículo decolonial das lutas dos movimentos sociais camponeses por educação do campo* no território de Baixo Tocantins, pois tem-se originado num momento de construção coletiva de base intercultural, produzido dentro e com a diversidade de representantes das comunidades camponesas dos municípios e carregam consigo matrizes étnicas, culturais, sociais, gênero, raça e geração, que demarcam a diversidade intercultural das populações camponesas. Esse *currículo vindo da articulação com os movimentos sociais* reverbera um conjunto de ações que apontam alguns elementos sociais, políticos e epistemológicos que devem ser reafirmados na formação de professores das escolas do campo, envolvendo as lutas dos Fóris de Educação do Campo.

5.5. Outros Territórios no/do Currículo: Economia Solidária, Educação Inclusiva e Cartografia

No projeto da licenciatura em Educação do Campo, existem alguns territórios do currículo que são extremamente importantes para a formação de professores do campo, estamos falando da Economia Solidária-ECOSOL, Educação Inclusiva e a Cartografia e

Geoprocessamento. Esses territórios do currículo, encontram-se presos em seus diferentes espaços de formação, quase isolados nos limites territoriais do currículo, com cargas horárias únicas e em períodos semestrais incompatíveis com a demanda curricular que corresponde ao mundo de conhecimentos de que esses territórios do currículo carregam no contexto da formação de professores.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), não existem competências relacionadas a formação do educador para atuar com ênfase da educação inclusiva e em cartografia e geoprocessamento, mas somente a Economia Solidária está sendo apontada como um dos elementos das “competências” para formação de professores do campo, como podemos observar a seguir:

Quadro 08: PPC, 2017. Competências da Formação

Competências

Economia Solidária

Assessorar práticas educativas e agroecológicas nas Casas Familiares Rurais e nas Escolas Famílias Agrícolas e em movimentos sociais do campo; Assessorar a organização de empreendimento em Economia Solidária, tais como associações e cooperativas de produção em agricultura familiar; Atuar na criação e desenvolvimento de Projetos Agroecológicos vinculados aos sistemas de produção das comunidades camponesas.

Fonte: PPC, 2017, p 13-14. Pesquisa de Campo, 2019.

As atividades curriculares de “Bases históricas da Economia solidária: cooperativismo e associativismo”, “Metodologia de Incubação”, “Extensão Rural” e “Desenvolvimento Rural Sustentável” estão situadas num território do currículo que somente vão ao encontro da formação discente, nos dois últimos semestres do curso (8º e 9º semestres), resultando em um impacto “aligeirado” da formação e com poucas reverberações nas definições de temas de pesquisa e nas atividades de ensino e extensão durante todo o curso, por exemplo, no caso das três turmas de Educação do Campo que ingressaram em 2014 (Cametá, Baião e Oeiras do Pará), dos 72 (setenta e dois) Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC defendidos em 2018, 4 (quatro) TCCs, representando 6%, estudaram sobre a Economia Solidária, envolvendo temáticas sobre

a gestão financeira da Casa Familiar Rural-CFR de Cametá, criação de abelhas, criação de peixes e pesca artesanal como alternativas de comercialização e renda⁹¹.

A voz da educadora que trabalha com a Economia Solidária, a seguir, retrata sobre este território do currículo como “base epistemológica” da formação de professores na Educação do Campo, refletindo sobre a pesquisa, a “agricultura interdisciplinar” e a educação popular como “base epistemológica” desta licenciatura:

Como o curso está muito voltado para a licenciatura, tem duas coisas que me intrigavam, a agroecologia e a economia solidária, então no PPC, agente dizia assim, essa base epistemológica está no campo da licenciatura, mas e a atuação junto aos movimentos sociais? como isso pode se dar, pensando a ciência do ponto de vista do campo prático da pesquisa na licenciatura? É da práxis, do dia-a-dia do camponês, do agricultor, do pescador, de todos esses movimentos que estão no campo? E aí essa necessidade de pensar uma agricultura, mas não uma agricultura geral, mas uma agricultura interdisciplinar, uma agricultura que desse conta da realidade amazônica, mesmo eu ainda não conhecendo a realidade do baixo Tocantins, mas a realidade amazônica eu tenho essa leitura [...] e dos outros professores que também tem formação em agriculturas amazônicas e camponesas, e aí a gente começa a pensar, e esse saber, se a base epistemológica é a educação popular então como é que esse saber permeia essas áreas e se aproxima do conhecimento e da realidade, e se esses estudantes são oriundos dessa realidade, como eles vão fazer essa relação se eles ficarem só campo técnico (Profa. Dra. Silvaneide Queiróz. Desenvolvimento Rural).

A economia solidária, ou simplesmente ECOSOL, segundo Araújo (2003) e Araújo (2013) está refletida na formatação de importantes práticas sociais e econômicas dos trabalhadores camponeses no Baixo Tocantins, nos quais novos empreendimentos econômicos solidários, cooperativas agroindustriais ou, ainda, centrais de cooperativas surgem e fortalecem uma nova forma de organização do trabalho na agricultura familiar. Segundo o autor:

Essa realidade está bem refletida na formação do Território do Baixo Tocantins/Pará, cuja trajetória tem oportunizado a formatação de importantes processos econômicos alimentados pela experimentação de um diferente mundo do trabalho, o que tem expressado a vivência de outro desenvolvimento. Escrito de forma diferente, trata-se de um fenômeno histórico de vida coletiva que se tem materializado de muitas formas, desde os mutirões para troca de serviços (em limpeza de áreas agrícolas, por exemplo), cantinas e caixas comunitárias, até os novos empreendimentos econômicos solidários, cooperativas agroindustriais ou, ainda, centrais de cooperativas (ARAÚJO, 2013, p. 03).

O Fórum Territorial de Economia Solidária da Região Tocantina-FTES tem incentivado um conjunto de empreendimentos sociais a pautar a luta e a inserção da economia solidária como projeto de organização econômica na agricultura familiar e na comercialização solidária

⁹¹ Na Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO/Baixo Tocantins, as Atividades Curriculares que envolvem a Economia Solidária são ministradas por duas professoras. Uma delas, a Profa. Ma. Madalena Freire, esteve na Direção da FECAMPO durante 2016-2021.

dos produtos e alimentos⁹² (FTES, 2013), como tem ocorrido incentivado pela Feira de produtos Agroecológicos e de Economia Solidária em Cametá, como podemos verificar nas imagens 36 e 37 abaixo:

Imagens 37 e 38: Feira Agroecológica e de Economia Solidária de Cametá



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020. Imagens cedidas pela APACC/Maria Liriolinda (Turma Educampo, Vila do Carmo, 2015)

Paul Singer (2002, 2005) afirma que não basta criar uma organização social ou uma cooperativa, por exemplo, é preciso assumir outra concepção de trabalho que seja alternativa superior ao capitalismo, dotada de princípios de união, solidariedade, autogestão e liberdade produtiva para se obter uma vida com mais dignidade. Segundo esse autor:

Uma vida melhor não apenas no sentido de que possam consumir mais com menos dispêndio de esforço produtivo, mas também melhor no relacionamento com familiares, amigos, vizinhos, colegas de trabalho, colegas de estudo etc.; na liberdade de cada um de escolher o trabalho que lhe dá mais satisfação; no direito à autonomia na atividade produtiva, de não ter de se submeter a ordens alheias, de participar plenamente das decisões que o afetam (SINGER, 2002, p. 114-115).

A economia solidária, nesse sentido, busca outro projeto de sociedade baseada no fomento às boas práticas nas áreas da produção agroextrativista, do processamento e da comercialização, priorizando relações justas e solidárias de produção e consumo e práticas democráticas de autogestão das organizações da sociedade civil (FTES, 2013). Segundo Araújo

⁹² As lutas e ações do FTES têm fortalecidos os territórios camponeses, agroecológicos, quilombolas e ribeirinhos do Baixo Tocantins, em consonância com as ações do Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional-FBSSAN, que por sua vez, está conectado as lutas da Articulação Nacional da Agroecologia-ANA, assim como estas estão articuladas às lutas dos Movimentos Sociais camponeses, como CONTAG, FETAGRE e MST (ARAÚJO, 2013; SINGER, 2002).

(2013) com relação à organização política, a economia solidária se estrutura em três seguimentos:

1. Empreendimentos Econômicos Solidários: formado por organizações econômicas, exemplo as cooperativas, com atuações segundo os princípios e valores da economia solidária;
2. Entidades de Apoio, Assessoria e Fomento à Economia Solidária: seguimento representado majoritariamente pelas chamadas Organizações Não-Governamentais (ONG's);
3. Gestões Públicas com atuação na Economia Solidária: composto por Municípios, Estados e Órgãos do Governo Federal executores de políticas, programas e projetos voltados ao desenvolvimento da economia solidária (ARAÚJO, 2013, p.5).

Esses três segmentos de luta na economia solidária, são ao nosso modo de ver, momentos iniciais, mais extremamente necessários, para chamar ao debate do que significa a *economia solidária* no Baixo Tocantins e por dentro do FTES, assim como representam importantes demarcações dos movimentos territoriais de base camponesa, quilombola, ribeirinha e extrativistas que estão lutando para fortalecer e reconhecer *economias populares outras* no Baixo Tocantins, como tem sido com a *Feira de Produção Agroecológica e Economia Solidária-FPAES* de Cametá. Nesse sentido, a ECOSOL demonstra fortalecer a defesa da formação de professores do campo com base nos alicerces do trabalho coletivo, anticapitalista, autônomo e vinculado à educação popular (GADOTTI, 2009), realizado na relação sintrópica com a agricultura camponesa amazônica. A profissionalização docente com base na matriz epistemológica da ECOSOL, nesse sentido, torna-se importante instrumento para contribuir nas organizações sociais de base popular e comunitária, assim como nos movimentos sociais camponeses, como território do currículo que luta pela defesa de *outras economias populares, outras relações de trabalho*, centrados nas relações recíprocas de solidariedade, sustentabilidade e desenvolvimento local.

Todavia, em que pese a vinculação curricular da economia solidária para a formação de professores, o que sem dúvida uma experiência exitosa em termos de conhecimento curricular advindo dos movimentos sociais para dentro de uma licenciatura, a economia solidária não está sendo assumida pelo Projeto Pedagógico como um território do currículo estratégico para a formação de professores das escolas do campo, na relação com as diversas formas de trabalho, com os movimentos sociais e, mais ainda desafiador, na relação que a economia solidária possuiu dentro da formação por áreas de conhecimentos em ciências agrárias e da natureza.

Por isso, estamos compreendendo que a economia solidária vive em um território secundarizado no currículo, em função de que há um distanciamento que o currículo coloca para a formação em ECOSOL, em função de que as atividades curriculares que estão previstas

no último semestre do curso, com pouca carga horária de formação básica nos assuntos que envolvem esse território do saber, precisam melhor serem ampliadas entre outros territórios do currículo. Mesmo diante desta limitação de expansão curricular, em 2018 foi aprovado a criação do “Projeto Incubadora de Tecnologia Social e Agroecologia da Amazônia Tocantina – ITESAT”, com o objetivo de:

Fortalecer as iniciativas espontâneas de trabalhadores (as) do campo e da cidade historicamente excluídos do mercado formal como também visa dar suporte teórico à formação de ações voltadas para organização do trabalho e de práticas agroecológicas e de economia solidária, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de cadeias produtivas de produtos e serviços cujo objetivo maior é o fortalecimento da comercialização destes no mercado local, inclusive com a criação e fortalecimento da I Feira de Agroecologia, Educação do Campo e Agricultura Familiar no campus UFPA/CAMETÁ (ITESAT, 2018, p. 06).

O Projeto da Incubadora de Tecnologia Social e Agroecológica da Amazônia Tocantina -ITESAT, tem importantes contribuições para a formação de professores na licenciatura em Educação do Campo, relacionando o currículo e as metodologias de incubação às diferentes formas de produção na agricultura familiar e nos sistemas agroflorestais que usam estratégias produtivas multidimensionais de uso da natureza, assim como nos os movimentos sociais e nas lutas pela agroecologia que ocorrem no Baixo Tocantins⁹³.

Dessa forma, a luta pela profissionalização docente na Licenciatura em Educação do Campo, busca a formação de um professor capaz de atuar na organização de associações e cooperativas de produção com base na economia solidária, precisa buscar mais força acadêmica, política e social dentro da luta da educação do campo, que se faz por meio das suas organizações, como um processo de construção histórica, para realizar um enfrentamento ao “conhecimento abissal” na universidade e fazer o combate ao currículo hegemônico de formação de professores, considerando o contexto sócio-político-econômico no qual se realiza.

A Educação Inclusiva e a LIBRAS, por sua vez, são territórios do currículo que aparecem em fase de crescimento e com mais força diante da formação por área de conhecimento, mesmo considerando que a *Educação Inclusiva do Campo* seja um território do conhecimento que está em avanço paulatino nas lutas do movimento de educação do campo, seja na universidade ou no território camponês, quando se refere de um grupo de sujeitos que historicamente tem sido negados os direitos de viver em sociedade como sujeitos humanos, por suas condições biopsicossociais singulares a sua capacidade de viver e transformar a realidade

⁹³ Uma das organizações que tem atuado fortemente na luta em defesa da agroecologia no Baixo Tocantins, é a Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes-APACC, que tem atuado na articulação do Fórum Territorial de Agroecologia e Economia Solidária da Região Tocantina.

ao seu redor (STROBEL, 2008), a luta da *Educação Inclusiva no Campo no Baixo Tocantins* tem sido ampliada por estudos e pesquisas comprometidas com a transformação das ausências nos debates que ainda não tinham sido realizados na Educação do Campo (OLIVEIRA; SABOIA, 2019).

A atuação da Profa. Waldma M. M. de Oliveira, com relação a *expansão da inclusão* não só nas lutas da Educação do Campo, como também na agenda acadêmica do Campus Universitário do Tocantins-CUNTINS e nos municípios da região onde tem trabalhado, fortalece o paradigma da diversidade, alteridade, outro/outra e da inclusão social na educação superior e na educação básica do campo. A voz em defesa da inclusão na Educação do Campo, destacada abaixo, revela um momento da sua trajetória formativa na luta pela valorização da LIBRAS enquanto identidade cultural, dita em um momento de resgate da memória da profissionalização docente que foi movida pelo *reconhecimento identitário* e a *alteridade*:

Gostaria de pontuar esse momento, não apenas como uma transição profissional, mas enquanto uma ressignificação da minha prática humana e profissional, uma vez que o contato direto com a Faculdade de Educação do Campo me possibilitou um olhar mais sensível em reconhecimento do outro no campo, da alteridade, porque foi muito forte pra mim trabalhar com os sujeitos surdos do campo, das áreas quilombolas, das áreas ribeirinhas, porque uma coisa era você militar em um processo de inclusão em Belém, onde as políticas públicas eram mais atendidas e mais legitimadas no campo prático. Mas quando me vejo enquanto professora aos 24 anos de uma universidade e tentando entender a dimensão da educação do campo, eu me ressignifico. Percebo de fato que a língua de sinais e o ensino da LIBRAS enquanto uma disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura, não podem ser um ensino fragmentado, um ensino apenas de vocabulário, mas eles passam por um atravessamento cultural identitário, e esse movimento de reconhecimento da língua enquanto elemento latente do sujeito surdo, só foi possível para mim em Cametá, sou muito grata a esse contexto que me ressignifica enquanto professora, militante e mulher (...) (Profa. Waldma de Oliveira).

Os caminhos para a inclusão da “inclusão social e educacional” nas lutas da Educação do Campo, passam pelo reconhecimento da *diversidade social e cultural* no currículo do curso, especificamente pelo reconhecimento da alteridade do sujeito surdo no território camponês e em toda a sociedade, pois “nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos” (STROBEL, 2008, p. 42).

O não reconhecimento do *outro*, das identidades e culturas, é um momento de *negação ontológica do ser*, como diz Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1989), como um momento do padrão de poder moderno-colonial-capitalista que se expandiu por meio da negação e ausência do ser, do corpo e da alma do “outro” colonizado. Para Dussel (2009) a negação ontológica é reflexo do pensamento cartesiano que provoca a *colonialidade do ser*.

Dussel enfatiza que Descartes “se refere ao ‘ego cogito’, isto é, na constituição da ‘autoconsciência’ como instrumento científico para a constituição de uma filosofia da ciência, iniciando a ‘metafísica do *ego* individual moderno’ na elaboração da razão moderna”. (DUSSEL, 2009, p. 293).

Assim, nas lutas pela educação inclusiva na Educação do Campo, diante da situação de crescimento da questão social e política da inclusão educacional (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018), para atender as demandas de formação de professores, assim como a pesquisa e a extensão na inclusão de pessoas surdas, foi criado o *Grupo de Estudos Surdos da Amazônia Tocantina-GESAT*, em 2015, para dialogar sobre a inclusão do sujeito *surdo do campo*, na agenda de reconhecimento das políticas públicas e dos movimentos sociais de educação do campo e da sociedade. Segundo a Profa. Waldma de Oliveira (Pesquisa de Campo, 2019), com o início da sua profissão docente na educação do campo e na pedagogia:

Os meus trabalhos começam a ser ressignificados, enquanto uma perspectiva socioeducacional. Aí eu começo a militar na área, erguer uma bandeira de educação de surdos no campo, que reconheça essa diferença e respeite o sujeito na sua integralidade, ou seja, na demarcação de sua identidade enquanto mulher, negra e surda (Profa. Waldma de Oliveira, Pesquisa de Campo, 2019).

Imagem 39: Evento do Grupo de Estudos Surdos da Amazônia Tocantina-GESAT. Auditório da UFPA/Cametá



Fonte: GESAT/FECAMPO, Arquivo digital. Pesquisa de Campo, 2020.

Em 2018, foi aprovada na UFPA e dá início em Cametá, a *Especialização em Educação Inclusiva no Campo*, que “apresentava como objetivo discutir informações teórico-metodológicos que permitiram a reflexão e o aprofundamento sobre práticas inclusivas aos alunos com deficiência nas escolas do Campo da Região Tocantina” (OLIVEIRA; SABOIA, 2019, p. 09). Segundo a coordenadora, esta especialização apresentou um “pioneirismo” no

Campus do Baixo Tocantins da UFPA/Cametá, por ofertar uma pós-graduação *latu sensu* que versava sobre educação inclusiva e educação do campo, apresenta uma potencialidade inovadora na formação continuada de professores das escolas do campo, sejam ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e na inclusão educacional em escolas urbanas do baixo Tocantins⁹⁴. Na sua voz, podemos acompanhar o que diz sobre o processo de inclusão social e educacional voltado às populações surdas do campo: “*pensar num processo de inclusão socioeducacional que não pense no sujeito apenas na questão da ausência de um sentido, mas considere esse sujeito no seu processo histórico, ontológico e cultural, que não está apenas em contexto geográfico, mas está em um contexto cultural*” (Profa. Ma. Waldma de Oliveira, Pesquisa de Campo, 2019).

Além da Educação Inclusiva, o currículo da formação de professores na licenciatura em educação do campo, possui outra área de conhecimento ou outro território do currículo, que está relacionada à *geografia camponesa amazônica*, estamos nos referindo à *Cartografia, Geoprocessamento e Georeferenciamento*. Essas áreas do conhecimento são componentes curriculares formativos que buscam promover o diálogo entre as ciências da natureza e agrárias e a *geografia física e social* camponesa. Na voz do professor Fernando Alves, em 2019, atuante nesta atividade curricular da formação de professores camponeses, a Cartografia deve se transformar num instrumento de luta dos movimentos sociais a favor das lutas camponesas pelo território e pela escola do campo. Segundo ele:

Na cartografia, é importante trazer a discussão da cartografia como instrumento que principalmente está na mão do poder hegemônico, e que os movimentos do campo, precisam se apropriar da cartografia, não só de entender como ela funciona, não só de saber ler o mapa, ler o produto, mas de produzir eles mesmos, porque a questão de *quem mapeia quem*, é extremamente importante. Porque eu posso chegar, eu como pesquisador, chegar e dizer assim “vamos fazer uma cartografia participativa”, chamo a comunidade, entrego o mapa para eles e eles vão “cartografar”, só que eu pego isso tudo e posso ir embora. Só que é diferente da comunidade fazer isso para ela mesma. Não basta a comunidade participar do processo de mapeamento que ela está envolvida, ela precisa estar envolvida do começo ao fim. Eu entro com a cartografia a partir desse paradigma, de que os alunos serão professores das escolas do campo que vão levar isso para as comunidades, como instrumentos de socializar esses conhecimentos, trabalhar com instrumentos e técnicas que sejam acessíveis (Prof. Fernando Alves. *Grifo nosso*).

A formação de educadores do campo por meio da cartografia, se torna, com base na voz acima, um importante instrumento de combate à *cartografia do poder hegemônico*, que tem

⁹⁴ Um dos resultados da Especialização em Educação Inclusiva do Campo, foi a produção e publicação do livro, em forma de e-book, intitulado “*Educação Inclusiva do Campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos*”, organizado pela Profa. Waldma Oliveira e o Prof. Tiago Saboia (2019), compondo um conjunto de artigos oriundos das pesquisas realizadas durante esta especialização.

sido usada historicamente, desde o colonialismo de 1492 nas Américas e África, para estabelecer a classificação geoterritorial dos continentes globais, entre norte e sul. Dussel (2009), entende que o conhecimento cartográfico assume o modo prototípico da modernidade eurocêntrica que determina as classificações sociais e geopolíticas dos territórios.

Assim, podemos compreender sobre a cartografia que, uma vez aliada à razão moderna cartesiana⁹⁵ e ao conhecimento científico abissal, vem classificar territórios e seres humanos a partir da exterioridade dos continentes, países, regiões, estados e municípios, entre norte e sul, urbano e rural, centro e periferia. Essa classificação carrega um etnocentrismo geoterritorial que vai criar denominações para as populações e territórios originários, como diz Anibal Quijano: “*Novas identidades societais da colonialidade (índios, negros, amarelos, brancos, mestiços) e as novas identidades geoculturais do colonialismo: América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente, as duas últimas, são conhecidas mais tarde de Ásia, Ocidente ou Europa, Europa ocidental depois*” (QUIJANO, 2009, p. 72. Tradução livre).

Dessa forma, a cartografia do poder hegemônico, reforça a bipolaridade entre *norte* e *sul* como continentes de classificação social, étnico-cultural, política e geoterritorial sob o prisma da modernidade, onde a polarização do poder reflete, por um lado, as determinações geopolíticas impositivas feitas sobre os territórios mundiais, considerados não-modernos, subdesenvolvidos, arcaicos, tradicionais, não-urbanos ou rurais, entre outros termos subjacentes à inferiorização geo/socioterritorial (PORTO-GONÇALVES, 2012). Por outro lado, tende a estabelecer uma classificação e hierarquização sociocultural, nas suas mais bizarras formas de subjugação, ao estabelecer a separação/inferiorização entre o que se considerou ser humanos e não-humanos, superiores e inferiores, branco e índios/negros, cristãos e pagãos, homens/varão e mulheres (colonialidade do gênero), entre outras formas de classificação social e racismo estrutural, como tem discutido Quijano (2009) à respeito da “colonialidade do poder” nos territórios sulamericanos.

Segundo Santos (2009) esse modelo hegemônico é considerado uma forma “neocolonial de pensamento cartográfico”, que provoca inicialmente a negação da “cartografia jurídica” e a “cartografia epistemológica” dos povos subalternizados. A cartografia jurídica e epistemológica são formas de negação do direito e do conhecimento das populações subalternizadas pelas colonialidades, chamado de “negação radical que provoca ausência de

⁹⁵ A classificação geoterritorial, está fortemente presente uma classificação racial/étnica, fundamentado na racionalidade de René Descartes como uma “utilização reelaborada para afirmação do grupo social branco na conquista do território, do corpo e da alma” (QUIJANO, 2009, p. 72).

humanidade” (SANTOS, 2009, p. 30). Ainda com base nesse autor, “a humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna” (op. cit. p. 30), o que traduz para situação desses setores da vida camponesa (o direito e os conhecimentos), a geografia do poder hegemônico busca naturalizar o mito da superioridade eurocêntrica geoterritorial, negando a humanidade do outro, considerados seres sub-humanos, portanto nulos de conhecimentos, para em seguida, realizar a apropriação/expropriação do território camponês, por meio da cartografia do poder na expulsão e destruição do território.

Para Porto-Gonçalves (2012) a geopolítica do poder na Amazônia reflete uma “colonialidade do Poder” e ambas refletem uma “cartografia do poder”, pois facilitaram a naturalização do controle eurocentrado dos territórios e da exploração dos recursos da natureza, como sendo a colonialidade da natureza, na qual classificou, de acordo com a suposta classificação geopolítica e a posição racial, “não apenas os territórios, mas também as organizações políticas de base territorial como identidades geográficas subalternizadas por sua localização geoterritorial” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. ?).

Nesse contexto, a cartografia sendo um território do currículo na formação de professores das escolas do campo, diante da relação entre universidade e movimentos sociais camponeses, ajuda a fortalecer a luta camponesa e a compreender que existe uma geopolítica de territórios de conhecimentos diferentes que historicamente se sustenta na imposição de um conhecimento (científico) sobre o outro (camponês), na construção de referências geográficas cartografadas pelo poder hegemônico, na qual “fortalece o abandono das formas de conhecer que nos sujeitam e modelam as subjetividades nas fantasias e ficções modernas” (MIGNOLO, 2008, p. 13. Tradução nossa).

A defesa, portanto, da *Cartografia, Geoprocessamento e Georeferenciamento* na formação de professores das escolas do campo, por dentro dos territórios do currículo da licenciatura em Educação do Campo, feita pelo Prof. Fernando Alves, como um instrumento geopolítico e territorial de afirmação das lutas camponesas na Amazônia, ou mais especificamente sobre “*quem mapeia quem*”, tem chamado a cartografia como um território a favor do *empoderamento* das lutas camponesas e do movimento de Educação do Campo:

Eu trabalho com a ideia do mapeamento da comunidade, quando eles mapeiam vias, lugares, rios, então pode pegar o GPS e percorrer o eixo do rio todo e o GPS vai fazendo o rastro de todo percurso e depois leva para o mapa, usando as mesmas técnicas pode fazer o mapeamento das vias na comunidade, os pontos de referência da comunidade, enfim, a proposta é trabalhar a aplicação dessa ferramenta da cartografia dentro desse contexto, de empoderamento da comunidade (Prof. Dr. Fernando Alves).

Assim, com base na voz epistemológica do professor de Cartografia, torna-se importante a formação de professores nesta área do conhecimento no curso de Educação do Campo, pois é um instrumento científico, político e epistemológico que contribui para o fortalecimento da formação de professores e das lutas camponesas pelo território, pela terra e pelos assentamentos camponeses. A defesa por uma *cartografia participativa camponesa*, feita pelo professor acima, envolve a participação da comunidade camponesa em um processo de construção coletiva, por isso, tem que ser construída pelos dos povos camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e extrativistas como um território do currículo construído *por eles* em cada território, e não *sobre os territórios*, como modelos de subjugação geo-política-territorial.

Assim, a *Cartografia Participativa Camponesa*, emerge como um princípio e um projeto educativo, político, geográfico, étnico-cultural e territorial de ressignificação do currículo para o combate ao modelo de cartografia hegemônica na formação de professores do campo. Esta concepção de cartografia, assumida pelo prisma da geografia agrária crítica (FERNANDES, 2008), ao estudar as conflitualidades entre modelos diferenciados de desenvolvimento (campesinato e agronegócio), coaduna com os princípios da luta dos movimentos sociais camponeses e da educação do campo, pois se pauta na defesa do território, da agroecologia, da escola do campo e da participação coletiva no mapeamento geoterritorial da comunidade camponesa.

Desse modo, a Cartografia, Geoprocessamento e Georeferenciamento, no contexto dos movimentos sociais e da educação do campo, devem ser considerados como um dos importantes territórios do currículo que atuam na formação de professores dentro da Licenciatura em Educação do Campo, no qual se situam como possibilidades *contra-hegemônicas, insurgentes, insubordinadas e contestatórias* às “colonialidades” no currículo e na profissionalização docente dos sujeitos da educação do campo. Por isso, mesmo sendo um território que está sendo entrincheirado pelas disputas do capital agrário, pecuarista, mineral e energético na apropriação/expropriação dos territórios da educação, currículo, natureza e pelo direito de viver em cada espaço-tempo das Amazônias, a Cartografia, sendo um dos territórios do currículo na Licenciatura em Educação do Campo, se torna essencialmente um potencial de combate as *colonialidades* de domínio no território, nas lutas por terras ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e indígenas, assim como deve ser fortalecida como um território do currículo na profissionalização docente em educação do campo, na região Tocantina da Amazônia paraense e nas licenciaturas de Educação do Campo no Brasil.

Portanto, entendemos que a economia solidária, a educação inclusiva e a cartografia, são territórios do currículo na licenciatura em Educação do Campo que insurgem como importantes cenários na formação de professores e na profissionalização docente, mas que estão sendo “empurrados” para os limites territoriais do currículo. Esses territórios, por outro lado, contribuem para o combate ao modelo hegemônico de formação de professores, porque fortalecem a humanização das relações com os outros sujeitos pelo prisma da *alteridade, da agroecologia, da economia solidária e da cartografia participativa camponesa*.

Esses territórios do currículo, assim, reafirmam a identidade territorial camponesa amazônica, no que se refere à diversidade de sujeitos que vivem no/do campo e à articulação entre conhecimentos científicos e socioculturais, tanto por dentro de cada território do saber no currículo, quanto na *relação intercultural crítica* entre outros territórios do currículo na Educação do Campo (quando ocorrem), como ainda podem cada vez mais se fortalecerem como *territórios de produção do conhecimento* na direção da transformação do currículo, da profissionalização docente e da educação básica do campo.

5.6. Desafios e tensões nos territórios do currículo e da profissionalização docente

Os territórios do currículo na Educação do Campo são marcados por desafios e tensões no contexto de materializar a formação de professores e a profissionalização docente, especificamente quando se busca abordar as questões que envolvem a *interdisciplinaridade, a avaliação, a certificação, profissionalização docente e o espaço-tempo-conhecimento*⁹⁶ das atividades curriculares que são exercidas e acompanhadas por docentes, discentes e técnicos administrativos do curso.

É importante ressaltar que quando nos referimos aos *desafios e tensões* nos territórios do currículo, estamos tratando de *situações-categorias* como sendo resultados de *conflitos político-econômicas, socioculturais, pedagógicas e epistemológicas* que emergem numa atmosfera de “desconforto” sobre a diversidade de situações que envolvem o currículo e a profissionalização docente⁹⁷. Entretanto, em que pese a força das condições materiais, políticas

⁹⁶ Estamos nos referindo a *espaço-tempo-conhecimento* como sendo o contexto maior que envolve uma atividade curricular do curso, na qual envolve as dimensões da relação entre o espaço como território de trabalho, localizado e cartografado (PORTO-GONÇALVES, 2017); o tempo como elemento de contextualização histórica, social e epistemológica que politiza os conhecimentos; e estes, como o conjunto das temáticas e saberes acumulados pela humanidade em sua área científica.

⁹⁷ Os desafios que envolvem as condições materiais, políticas e institucionais durante a concretude da jornada formativa do curso na UFPA, foram pesquisados nas Teses de Doutorado de Silva (2017) e Silva (2019) e consideradas como *cenários atuais da luta política e acadêmica contra-hegemônica* pelo reconhecimento e

e institucionais na demarcação das fronteiras que tentam colocar limites para a ampla consolidação da Educação do Campo no contexto das licenciaturas, os desafios e tensões enfrentados por docentes, discentes e técnicos administrativos da Educação do Campo, representam o quanto tem sido trabalhado para enfrentar o modelo hegemônico das licenciaturas (CALDART, 2013) e para afirmar a Educação do Campo como um curso de educação superior para jovens e adolescentes agricultores do Baixo Tocantins e do Pará (SILVA, 2017).

Observem e acompanhem nas vozes epistemológicas abaixo, produzidas após serem indagados e indagadas a respeito dos desafios que o curso tem enfrentado, durante a trajetória formativa de 6 anos de existência (2014-2019), opiniões que foram organizadas em 5 eixos *sóciopedagógicos*, destacando os desafios e tensões que pairam sobre o currículo e a formação de professores do campo, diante da formação por área de conhecimento:

5.6.1. Desafios e Tensões relacionadas à Interdisciplinaridade no currículo

Um dos principais desafios e tensões relacionados ao currículo e a formação docente, diz respeito a *interdisciplinaridade como práxis* nas atividades curriculares de ensino, pesquisa e extensão na Licenciatura em Educação do Campo. A “interdisciplinaridade” existe na concepção pedagógica dos docentes, mas a não-atuação com base na *interdisciplinaridade*, foi discutida por algumas professoras do curso como uma prática em construção, na qual reverbera os limites e barreiras epistemológicas das diversas “ciências” que estão presentes no currículo, tal como a fragmentação dos conhecimentos, a opacidade do diálogo entre as áreas e atividades curriculares e, ainda, a compreensão da epistemologia da formação docente na Educação do Campo. Acompanhem as vozes a seguir:

Eu sinto que devemos dialogar um pouco mais, é uma questão de amadurecimento, até em termos de PPC, a gente não pode parar de pensar nessa construção, em dialogar um pouco mais as disciplinas das agrárias com as disciplinas da pedagogia, o que chama de interdisciplinaridade que a gente tenta fazer e estamos trabalhando nesse sentido, mas eu vejo que falta um pouco mais esse diálogo, talvez seja uma questão prática do dia-a-dia, talvez pela interdisciplinaridade que ela passa pelo currículo, são as disciplinas mesmo. Então de que forma eu consigo ligar as disciplinas da educação com as disciplinas das agrárias de uma maneira que não fique compartimentado? E não consigo ver se é mais uma questão de associar as disciplinas uma na sequência da outra, eu fico visualizando que talvez possa passar por aí. A gente pensa muito nos períodos das disciplinas, não que seja um pré-requisito, e talvez isso seja problemático. Estava fechando a lotação e vi que tinha uma disciplina de sistema agroflorestal que poderia dialogar com a disciplina de economia solidária, por

exemplo, mas sempre é possível fazer, porque tem professor que não pode naquele período e pede para mudar, acaba que uma disciplina agente lota um professor aqui no início e outro lá no final (Prof. Gisele Pompeu, 2019).

Hoje eu já me posiciono em algumas questões do currículo para essas questões da flexibilidade mesmo, para as necessidades de que a gente precisa no nosso curso, como é preciso olhar para esse curso, principalmente das áreas diferenciadas, de agrárias e ciências da natureza, que a gente está muito “cada um no seu quadrado”, a gente não faz a questão interdisciplinar que o curso foi criado e pensado assim, e agente ainda coloca isso aqui é de agrárias e isso aqui é de naturais. Na verdade, não há esse diálogo, essa relação entre as áreas, na relação com os colegas a gente não tem isso, mas no currículo a gente percebe. A gente percebe isso na fala dos estudantes, parece que eles não veem essa integração no curso deles, quer dizer, eles veem professores de ciências da naturais e professores de ciências agrárias, uma formação separada, na verdade a formação docente deles que são as duas áreas juntas para fortalecer as ciências da natureza, não está acontecendo. Estão olhando as áreas separadas (Profa. Edilena Corrêa, 2019).

A minha compreensão é de que tenho muita clareza do currículo e do que a gente vislumbra no curso, não tenho grandes dificuldades de pensar essa relação, essa integração, essa interdisciplinaridade, o intercultural, mas o meu olhar é pedagógico, eu acredito numa pedagogia dialógica, no sentido de entender que é preciso dialogar sobre as áreas e as disciplinas, mas penso que o currículo do ponta de vista escrito, da organização da matriz, ainda que precise de uma alteração aqui e ali, penso que é um curso representativo, ele traz o currículo como identidade, do ponto de vista da produção, da legislação, da normativa, mas do ponto de vista da prática na relação com outros colegas de outras disciplinas, ainda há muita dificuldade, por quê? Por que a ciência, principalmente da área da ciência da natureza, da biologia e da química, ainda chega ao patamar dessa ciência máxima, e aí vai perdendo o sentido da identidade do aluno que vem do SOME, vem de uma escola deficitária, e que vai cursar uma área de Ciências da Natureza sem ter estudado biologia e química com mais força na educação básica (Profa. Helen da Silva, 2019).

Por que todo mundo só quer discutir plantas medicinais? O curso de educação do campo só foi capaz de discutir sobre ciências da natureza? Quando você pensa em agroecologia, tem várias questões com esse ecossistema, você pensa a planta, o ecossistema, a saúde popular, o saber popular, o conhecimento, cultura, enfim, é um universo de possibilidades, então uma graduação interdisciplinar é muito desafiadora, porque a base epistemológica o estudante está sendo formado ainda, diferente de uma graduação disciplinar, mas só o que é paradoxal, o sistema, a UFPA, possui uma padronização, que ela é nacional, e a Educação do Campo chega e diz que quer ajustar o currículo, o calendário, projeto, certificação, o perfil dos licenciados, dos professores... qual o perfil do docente da Educação do Campo? (Profa. Silvaneide Queiroz, 2019).

Esses desafios e tensões para materializar a *interdisciplinaridade*, são vozes que dizem o que se vivenciam por dentro dos territórios do currículo (no caso acima, as vozes estão sendo ditas por professoras das áreas de educação, ciências da natureza e ciências agrárias), nas quais revelam como olham a *interdisciplinaridade não como práxis*, mas como sendo uma prática necessária no curso. Além disso, a busca pela interdisciplinaridade, é vista como uma *relação necessária* entre as atividades curriculares de cada área de conhecimento no currículo, mas não como *reflexão e ação* necessários para ser o elemento transformador da formação docente e da

superação da disciplinaridade nos territórios do currículo no curso de Educação do Campo. Segundo Luck (1995) o conceito de interdisciplinaridade para o contexto do ensino é:

O processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto de integração das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LUCK, 1995, p. 64).

Para Caldart (2013, p. 142), assumir a interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo, “tem a finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre si”. Nesse caso, a questão em busca da interdisciplinaridade no currículo precisa ser assumida como uma tarefa maior na formação docente e discente na Educação do Campo. Mas a construção de um território interdisciplinar no currículo, precisa considerar o que o projeto pedagógico defende: “A concepção de área de conhecimento é ir além da lógica disciplinar, sem negar as contribuições das disciplinas nesta integração de saberes e a produção de *outra prática na perspectiva da interdisciplinaridade*, visto que é imprescindível associar os saberes científicos e os saberes populares no contexto da cultura vivida” (PPC, 2017, p. 06 – grifo nosso).

Além disso, convém ressaltar que a construção de um *território interdisciplinar* no currículo da Educação do Campo, não se dá como se fosse uma experiência que deveria ser materializada em conformidade com o que está estabelecido no projeto pedagógico do curso, nem tão pouco diante dos conhecimentos curriculares e da diversidade epistemológica presente nas trajetórias formativas dos docentes no curso (como já foi evidenciado no item 4.1 deste capítulo), mas a pesquisa mostrou que a relação entre os conhecimentos científicos tem ocorrido de forma fragmentada quando se trata da operacionalização do currículo formal no curso, entre territórios do currículo, deixando de evidenciar outras relações e práticas interculturais de conhecimento que são estabelecidas nas alternâncias pedagógicas, na relação com os movimentos sociais, nas comunidades ribeirinhas, quilombolas e extrativistas, nas vivências da dupla docência durante o tempo comunidade, na relação com a agricultura familiar camponesa e na socialização das pesquisas durante o momento integrador.

É importante considerar ainda, tal como tem mostrado alguns estudos a respeito da formação docente por área de conhecimento e da interdisciplinaridade na Educação do Campo, que essa caminhada curricular situa-se num dos importantes momentos históricos de construção do currículo na Licenciatura em Educação do Campo, mas que não foi feita sem tensões no

campo epistemológico da ciência moderna, nem no campo da formação de professores, pelo fato dos processos educativos de construção e desconstrução de práticas e concepções de currículo, trabalho docente e práticas educativas entre os coletivos docentes do curso, assim como a interdisciplinaridade, ocorrem frente as matrizes epistemológicas da ciência moderna e da formação docente nesta ciência, nos quais tendem a tensionar entre a subjetividade do formador no curso e a busca pela interdisciplinaridade na luta contra-hegemônica, assim como faz frente a disciplinaridade do pensamento científico na formação de professores (MEDEIROS, 2019; CALDART, 2013; MOLINA; PEREIRA, 2020; BRICK; BORGES, 2017; SILVA, 2017; SILVA, 2019; FARIAS, 2019).

Todavia, a caminhada curricular interdisciplinar na Licenciatura em Educação do Campo, tem apresentado, por um lado, resultados positivos e transformadores no modo como se aborda os conhecimentos, a organização do trabalho pedagógico, o trabalho coletivo com os movimentos sociais e as comunidades camponesas, assim como a forma da escola e a gestão de processos educativos na escola do campo (MOLINA; PEREIRA, 2020; CALDART, 2013; MEDEIROS, 2019). Mas, por outro lado, os “projetos interdisciplinares” das licenciaturas e as suas práticas docentes mostram que a materialização do currículo é feita nas “disciplinas científicas” de suas áreas de formação profissional e, por isso, apontam para uma formação disciplinar por dentro das área de conhecimento que, na busca pela interdisciplinaridade, criam uma ação integrada entre mais de uma disciplina ou uma “polidocência individualizada” (BRIK; BORGES, 2017), no trabalho coletivo de formação de professores.

Além disso, nas análises de Brik e Borges (2017, p. 03), “não há um consenso no âmbito político-acadêmico sobre a ideia de área de conhecimento” e, por isso, os diferentes sentidos atribuído ao termo têm provocado um campo de disputa, com “diferentes usos e implicações no campo da epistemologia, das políticas públicas, da formação de professores, assim como no cotidiano da educação básica e da universitária”. Silva (2019) entende que a materialização do currículo da formação por área de conhecimento, não acontece desassociada da materialidade do docente no curso, diante da sua experiência profissional e formação científica. Essa questão, reforça a autora, também revela que dentro desse processo de reformulação curricular, as tensões para a consolidação do currículo, perpassam pela dificuldade de realizar e executar um *planejamento coletivo da docência* por área de conhecimento.

Assim, com base na pesquisa participativa, por meio das vozes epistemológicas lançadas a cima e por meio da pesquisa bibliográfica, entendemos que o currículo por áreas de conhecimento, em busca da prática interdisciplinar, reverbera uma prática disciplinar, e que,

por isso, pode ainda estar vinculado a uma força epistemológica do modelo científico moderno, que outrora forjou a formação científica do docente que atua no curso. Essa situação reforça as tensões nos “quintais do conhecimento” como diz Arroyo (2013) porque provoca auto-tensão do conhecimento disciplinar no interior da ciência moderna, quando busca sair dos muros disciplinares do conhecimento científico na tentativa de realizar uma prática interdisciplinar.

5.6.2. Desafios e Tensões relacionadas a Avaliação Educacional

A avaliação e a formação dos docentes no curso de Educação do Campo, foram consideradas desafios na materialização do currículo e da formação de professores por área de conhecimento, pois têm provocado algumas tensões durante a trajetória formativa no curso, que merecem ser mais observadas e refletidas diante das condições materiais pedagógicas nas vidas de professores e estudante na Educação do Campo.

Apresentamos a seguir, duas vezes sobre a *avaliação educacional*, que dizem e mostram diferentes elementos relacionados ao processo avaliativo no curso de Educação do Campo, entre eles estão: critérios de avaliação, condições de produção acadêmica (escrita e leitura) dos estudantes e a reprovação estudantil.

Eu creio que muita coisa ainda falta para a melhoria do nosso curso, mas a formação dos nossos professores é uma necessidade, em relação a currículo, em relação a metodologia, em relação principalmente a critérios de avaliação. Na avaliação, ainda há uma compreensão de que é aquela que foca no resultado final, não no processo. [...] A gente tem muito problema com relação à produção dos alunos, agora que vim para a orientação senti muito isso, eles têm uma deficiência muito grande em relação a escrita e a leitura acadêmica, na pesquisa mesmo, mas essa questão da avaliação que reprova, não é só nas dificuldades que os “meninos” trazem da base, por exemplo, de química e de biologia, é uma questão também de não atentar para esses critérios. Quando eu elejo um único critério de avaliação, no caso uma prova, porque a minha preocupação é também com os critérios de avaliação, não estou dizendo que não pode reprovar, estou dizendo que não pode fechar em um único critério avaliativo, eu posso ter três ou quatro, mas ele pode reprovar do mesmo jeito, mas eu dei a possibilidade para ele, por que? Porque estou formando professores, e eles vão avaliar os jovens lá (Profª. Edilena Corrêa, 2019).

Na avaliação quando eu entrei na Faculdade de Educação do Campo, fazia muito essa questão de prova, e isso eu fui mudando no decorrer no tempo, claro que eu ainda faço a avaliação através de prova, mas hoje eu já mudo, faço por meio de seminários, oficinas que é para mesclar essa questão e ir relacionando a química com a vivência deles, eles vão trazendo essas situações em si. Hoje eu não uso só um método avaliativo, eu busco alternar vários métodos avaliativos. Tem vezes que eu não utilizo a prova si. Em Igarapé Miri foi um caso em que eles estavam organizando a festa de formatura durante a minha disciplina, então muitos pediam para sair e perderam muitos conteúdos. E o processo avaliativo seria a prova, o seminário e o trabalho escrito referente à temática que eu iria propor para eles, só que seria na segunda-feira e a festa era no domingo. Então eles alegaram que não teriam tempo para pesquisar e que queriam prova, ao invés do seminário e da pesquisa dos assuntos que eu ia dar os temas. Eu aceitei e passei a prova e ficaram nove reprovados (Prof. Manoel Lopes, 2019).

Essas tensões envolvem tanto a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, quanto a avaliação institucional do curso. No que se refere à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, aquela relacionada à “avaliação da instrução ministrada” (FREITAS, et al, 2009), se por um lado, a aprovação se apresenta como um resultado satisfatório na caminhada de aprendizagem estudantil, mas meramente em cima dos conhecimentos adquiridos; por outro, a reprovação, como uma prática da avaliação, representa a negação dos direitos à aprendizagem e à continuidade dos estudos (FREITAS, *et al.*, 2009).

Mas diante desse paradoxo, a avaliação segundo Freitas *et al.* (2009), tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico, pois ela expressa relações de poder atuantes no seio das salas de aula e da universidade. A avaliação segundo esses autores “termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mas do que se possa pensar, no método de ensino escolhido para os alunos” (op. cit. 2009, p. 23). Nesse sentido, docentes e discente, ao realizar o processo avaliativo, estão demonstrando a forma como a avaliação precisa se posicionar diante da concepção de Educação do Campo, do processo de institucionalização e do processo histórico de distanciamento da universidade em relação à vida e à prática social.

Outrossim, a variedade de critérios avaliativos envolvendo testes padronizados, provas feitas pelo próprio professor, atividades avaliativas incluindo questões orais, tarefas dadas aos estudantes sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas a textos, provas informais de domínios de aprendizagem, feedbacks, entre outras práticas avaliativas ligadas aos domínios dos conhecimentos, chamada por Freitas *et al* (op. cit., 2009) de “avaliação da instrução ministrada”, necessitam ser levadas em conta para construir um quadro mais real da avaliação que está sendo realizada no curso e em sala de aula.

Queremos afirmar nesse contexto que educadores e educandos que avaliam e são avaliados, não socializam e aprendem apenas os conhecimentos das atividades curriculares, mas eles vivenciam relações sociais, culturais e epistemológicas que terminam desenvolvendo valores e atitudes⁹⁸ (FREITAS, et al. 2009). Assim, junto aos conhecimentos curriculares, a vivência avaliativa no curso de educação do campo pode possibilitar o ensinamento de valores,

⁹⁸ Queremos assinalar que definir valores e atitudes para o curso de educação do campo, é uma questão que está fora do escopo deste trabalho e da nossa competência. Mas nos cabe, pelo menos, assinalar que o contexto do curso de Educação do Campo e da sala de aula, assim como a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, não são ingênuos e sem propósitos, do ponto de vista político da formação docente. A própria organização do currículo por área de conhecimento e por alternância pedagógica, já evidencia valores e atitudes diferenciados do modelo hegemônico das licenciaturas.

mas a questão é: quais “valores” o curso deveria disponibilizar? Solidariedade? Ranqueamento? Individualismo? Não estamos falando da avaliação que desejaríamos que ocorresse, mas a que ocorre, pois, a lógica da avaliação não deve ser independente da lógica do curso de Educação do Campo e, por isso, a sensibilidade na leitura dessas repercussões da avaliação no trabalho pedagógico, no currículo e nas metodologias, e na própria concepção do curso de Educação do Campo, devem permitir estimular outras ações avaliativas capazes de reverter a atual lógica de avaliação em prol do desenvolvimento dos educandos e em prol de um projeto educativo emancipatório.

5.6.3. Desafios e Tensões relacionadas a Apostila no Diploma e ao reconhecimento da profissão docente

O “Apostilamento” no Diploma e o reconhecimento da profissão docente na Licenciatura em Educação do Campo, demarcou um território de lutas entre o coletivo docente da FECAMPO e os setores administrativos da UFPA. O reconhecimento institucional do curso enfrentou muitas barreiras pela não compreensão e entendimento da proposta curricular no projeto pedagógico, esbarrando no modelo organizacional disciplinar presente nas visões dos gestores tanto da universidade quanto dos municípios.

A Licenciatura em Educação do Campo, foi reconhecida por meio da Portaria nº 1340 de 15/12/2017, publicado no DOU de 18/12/2017, e ficou intitulada de “Licenciatura em Interdisciplinar em Educação no Campo”, conforme podemos observar na imagem no diploma abaixo. Quanto ao “Apostilamento”, os Diplomas receberam a seguinte averbação:

Quadro 09: Apostila – Diploma do Curso de Educação do Campo

APOSTILA – DIPLOMA DO CURSO
<i>O (a) diplomado (a) conclui nesta Universidade a ênfase Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, para atuar no Ensino de Ciências, nos anos final do ensino fundamental, e Biologia e Química, no Ensino Médio nas Escolas do Campo. Resolução Nº 4.975 de 20/10/2017.</i>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

Imagem 40: Diploma do Curso de Educação do Campo

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019. Cedida por Dilsilene Monteiro (Turma de Baião 2014)

O Diploma da Educação do Campo, apesar de ter sido aprovado em 2017 e as primeiras turmas terem realizado a colação de grau em 2019, a entrega do documento só foi emitida em janeiro de 2021, no momento de finalização desta Tese. Mas em que pese a longevidade para entrega dos Diplomas aos estudantes egressos, esta certificação vem articular diferentes etapas da educação básica, preparando educadores e educadoras para uma atuação profissional que vai realizar a docência por meio das áreas de Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, para atuar no Ensino de Ciências, nos anos final do ensino fundamental, e Biologia e Química, no Ensino Médio nas Escolas do Campo⁹⁹. Segundo Caldart (2013, p. 131), essa forma articulada de atuação mais ampla na Licenciatura em Educação do Campo, foi construída para “habilitar professores à docência multidisciplinar em um currículo organizado por áreas de conhecimento”.

Entretanto, nas vozes a seguir, emanam preocupações a respeito da identidade da profissionalização docente na Licenciatura em Educação do Campo, principalmente a respeito

⁹⁹ É importante ressaltar que na Apostila houve a retirada do termo “Gestão de processos educativos escolares e não escolares” no Diploma, não respeitando o que prevê o Projeto Pedagógico do Curso-PPC aprovado em 2017.

do reconhecimento social, político e institucional em concursos públicos, centralizando o olhar da formação de professores para o mercado de trabalho:

A questão sobre em que o estudante vai atuar, será que ele sabe no que vai atuar? Por exemplo, outra vez a estudante falou, “professor eu fiz um concurso e estou esperando o meu diploma, mas acho que não vai dar tempo”, era um concurso para graduação em ciências naturais. Então, nesse caso, ela não será graduada em ciências naturais, mas em licenciatura em Educação do Campo, que é a base, para atuar na habilitação ou ênfase em ciências da natureza, ou seja, precisa ter reconhecimento da educação do campo. Em Oeiras do Pará, vai ter concurso lá, os alunos estão se articulando, vai ter vaga para ciências naturais, para o campo, deveria ser a vaga de Educação do Campo com habilitação em ciências naturais (Técnico Pedagógico João Miranda, 2019).

A limitação do curso hoje está no mercado, a inserção dos graduandos, após formados, no mercado de trabalho. Porque isso? Porque vai uma luta, assim como o curso começou com luta, após a normatização também tem que ser com luta, a luta para que o curso seja reconhecido no nosso município, para as nossas prefeituras abram concurso para a educação do campo, garantam vaga para a educação do campo, então eu vejo que a nossa limitação hoje é maior justamente a nossa inserção no mercado de trabalho (Estudante José Marçal – Turma de Mocajuba)

O curso ainda está imobilizado também, acho que ele ainda não se solidificou enquanto área, não está reconhecido pelas políticas públicas do estado, você vem os editais você não vê abertura ainda, a gente tem que ficar sempre pressionando e buscando para que tenha abertura para os professores formados nessa área, professores da educação do campo, esse é um desafio que a gente tem que estar pautando sempre (Profa. Edilena Corrêa)

O reconhecimento político-social da Licenciatura em Educação do Campo nos concursos públicos do Estado e Municípios, como novo curso de graduação para atuar na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, ainda se apresenta como um atenuante que precisa ser considerado pelas pesquisas e pelos movimentos de educação do campo da região Tocantina e do Pará, pois, em que pese a luta de professores e estudantes no Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC pelo reconhecimento da Educação do Campo nos concursos públicos, ainda tem sido pouco firmado laços de cooperação entre a universidade e os poderes públicos municipais para garantir nos editais de concurso, vagas a professores da Licenciatura em Educação do Campo formados por área de conhecimento.

Outro fator que precisa ser analisado quanto a Apostila no Diploma, foi a retirada da seguinte ação: “gestão de processos educativos escolares e não-escolares”, que significa a atuação pedagógica nas comunidades camponesas, com as famílias e grupos sociais de origem dos estudantes, para a criação de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável, com base na economia solidária (PPC, 2017). Essa eliminação representa um forte ataque a profissionalização docente no curso de Educação do Campo, pois centraliza a atuação do educador à escola, à sala de aula e o resume a ministrar os conhecimentos científicos das

disciplinas de biologia e química, não considerando que a formação de educadores do campo, deva ser diferente para quem atua no campo, no sentido de ter outras bases, outra estrutura e outra concepção de formação de professores, ligados aos movimentos sociais do campo.

5.6.4. Desafios e tensões no tempo-espaço-conhecimento da atividade curricular

As atividades curriculares no Projeto Pedagógico do Curso, apresentam cargas horária que envolvem o tempo-espaço-conhecimento de 30 horas, 45 horas, 60 horas e 100 horas (PPC, 2017). As atividades curriculares são planejadas pelos docentes para dar conta da carga de conhecimentos em um determinado tempo e espaço na formação, considerando que algumas disciplinas foram unificadas para contemplar a dimensão do objetivo da atuação desses conhecimentos na formação de professores.

Especificamente para sistemas agroflorestais e extrativistas eu acredito que a carga horária não dá conta. Acredito que poderiam ser disciplinas distintas, uma na sequência da outra, ou aumentar a carga horária, porque são duas disciplinas em uma. Então falar de agroflorestas exige uma carga horária de 60 horas e uma carga horária também de 60 horas para sistemas extrativistas, ou 45 horas para cada uma, porque a gente vive em um contexto extrativista. Então acredito que precisa de uma carga horária maior para tratar dos sistemas agroflorestais e extrativistas (Profa. Dra. Gisele Pompeu)

O tempo da disciplina é um espaço muito curto, eu acredito que se tivesse mais um tempo proporcional a cada disciplina seria melhor, porque são muitas informações e a gente acaba não mantendo todas as informações, é por isso que a gente tem que estar sempre em busca, e desde o ensino médio uma professora nos falou ‘gente vocês têm que ter certeza, vocês nunca estarão prontos e formados’ (Estudante Rosenilde – Turma de Mocajuba)

Nós temos alguns problemas que eu acho, por exemplo, nós temos disciplinas que deveriam ter uma carga horária imensa, por exemplo, nós tivemos estatística, nossa, poderia ser uma carga horária maior, mas foi só 45 h (Estudante Joice Dandara – Turma de Baião)

Eu acho curto o tempo das disciplinas, por exemplo, tem disciplina que ela é bem complexa, um conteúdo de uma carga de 60 h, não é suficiente para gente conhecer todo aquele processo que tem que ser repassado para o aluno poder compreender, porque tem aluno que tem aquela deficiência de pegar com mais lentidão o conteúdo repassado pelo professor, porque eu falo isso, porque a gente precisa de mais tempo (Estudante Laudiane – Turma de Mocajuba)

A relação entre tempo-espaço-conhecimento das atividades curriculares é apontada como sendo uma dimensão que está limitada diante da carga horária inexpressiva para dar conta de problematizar todos os conhecimentos necessários e vinculados a matéria em estudo. Nesse sentido, as atividades curriculares do tempo universidade, podem estar sendo impactadas por um aligeiramento das práticas pedagógicas e a centralidade nos conhecimentos científicos a serem socializados e problematizados em sala de aula, podendo recair em uma prática mecânica

de memorização dos conteúdos sem estabelecer maiores diálogos com as questões da realidade camponesa.

Essa tensão quanto ao tempo-espaco-conhecimento das atividades curriculares, pode estar impactando diretamente em todos os outros fatores que estão provocando tensões e desafios na Licenciatura em Educação do Campo, pois a “pressão institucional” para ministrar conhecimentos em um tempo-espaco curto para efeito de carga horária, levam educadores e educadoras pensarem em estratégias de organização do trabalho pedagógico que estejam relacionadas a viabilidade das atividades curriculares que estão responsáveis no momento, no caso a ministrar conhecimentos científicos, sem realizar práticas interdisciplinares e se preocupando com a avaliação no final do período de estudo da atividade curricular.

5.6.5. Outros desafios e tensões da materialização do currículo por área de conhecimento

Vamos apontar nesta breve sessão, com base em registros feitos na pesquisa de campo (observação e entrevistas, 2019), outros desafios e tensões que envolvem a materialização do currículo e que estão relacionados às dimensões mais amplas da realização do curso na universidade. São eles:

- *A vulnerabilidade social dos estudantes e a demanda por bolsas de ensino, pesquisa e extensão;*
- *Limitações na escrita de artigos, publicações e produção do TCC;*
- *Apoio financeiro para as demandas da Alternância Pedagógica;*
- *Dificuldades em cumprir as demandas do Tempo Comunidade*
- *Excesso de atividades curriculares no Tempo Universidade e Tempo Comunidade.*

5.7. Produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo: Panorama estatístico dos Artigos Científicos dos Estudantes

Nesta subitem, apresentamos um panorama sintético sobre a produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, referente aos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC da maioria dos estudantes das turmas de Cametá, Baião e Oeiras do Pará (período de 2014-2019). Nosso objetivo foi mostrar os impactos do currículo e da formação docente feitos durante esses 4, 5 anos de curso que resultou na produção da escolha dos temas dos temas de pesquisas dos artigos científicos (ANEXO II).

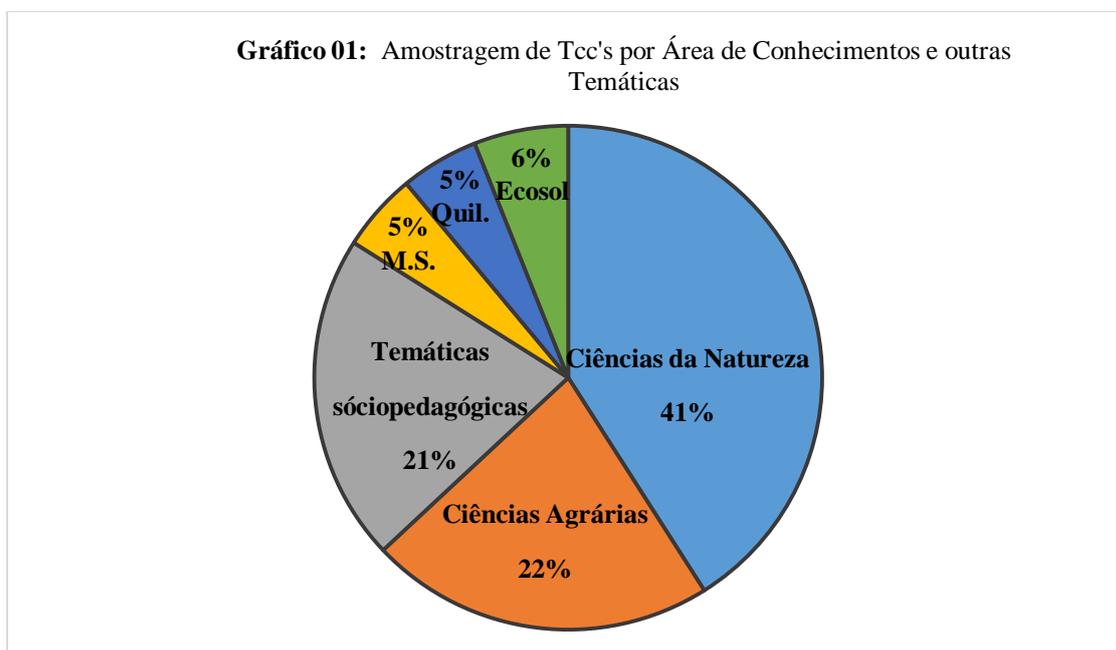
O total de artigos que tivemos acesso, marca 72 trabalhos de conclusão. Destes em Cametá foram 29 artigos, 14 em Oeiras do Pará e em Baião, 29 artigos. Dos 72 artigos defendidos, 31 pesquisas (41%) estudaram temáticas que envolvem *Ciências da Natureza*, tratando especificamente de um conjunto de temáticas relacionadas à natureza, o ensino de ciências, prática pedagógica, a pesca, pescado, criação de peixes, plantas medicinais, horta escolar, saberes tradicionais. No campo das ciências agrárias, tiveram 16 pesquisas (22%) que estudaram temáticas que horta escolar, manejo de sistemas agroflorestais, educação agroflorestral, sistemas de produção, agricultura familiar, mandiocultura, piscicultura, apicultura, manejo de açazais.

Outros 15 tcc's (21%) estudaram, o que vamos chamar de *Temáticas Sócio-Pedagógicas*, que envolveram investigações sobre EJA, Educação Popular, Educação Inclusiva, Especialização em Educação Inclusiva do Campo, Licenciatura em Educação do Campo, Alternância Pedagógica, Escola do Campo, Evasão Escolar, Juventude, Ensino Médio, Nucleação e Transporte Escolar, Fechamento de Escolas do Campo, Leitura e Escrita e saberes populares sobre a pesca do camarão.

Do total, 3 Tcc's (5%) estudaram sobre **Movimentos Sociais**, envolvendo as lutas pela participação das mulheres em sindicatos e no movimento de mulheres. 3 tcc's (5%) estudaram sobre **identidade e território quilombolas**, envolvendo temáticas como território, a identidade, ribeirinhos e escola do campo. 4 tcc's (6%) estudaram sobre a **Economia Solidária**, envolvendo temáticas que estudaram a gestão financeira da CFR, criação de abelhas, criação de peixes e pesca artesanal como alternativas de comercialização e renda.

Apresentamos o gráfico abaixo, para exemplificar com mais detalhes a relação entre as áreas de pesquisa e os artigos produzidos:

Amostragem de TCC's por Áreas de Conhecimentos e outras Temáticas



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Realizamos a sistematização da distribuição das áreas de conhecimento e das temáticas pesquisadas nos trabalhos de conclusão de curso por turma em cada município. Conseguimos observar que na turma de Licenciatura em Educação do Campo de Cametá, foram pesquisados na área de Ciências da Natureza 12 tcc's. Na turma de Oeiras do Pará, a área Ciências da Natureza esteve presente em 6 pesquisas, enquanto que em Baião essa área do conhecimento envolveu a investigação de 13 tcc's, totalizando 31 artigos científicos na área de Ciências da Natureza, como resultado do trabalho de conclusão de curso.

As Ciências Agrárias, por sua vez, revelam-se como um importante instrumento pedagógico no currículo e na formação dos professores, incentivando a pesquisa e a produção do conhecimento sobre um conjunto de temáticas que envolvem a agricultura familiar, os sistemas agroflorestais, a pesca, a agroecologia, entre outras temáticas estudadas no campo das ciências agrárias, estando presente nos artigos científicos de 16 trabalhos de conclusão de curso. Entretanto, quando nos referimos a quantidade de artigo científico por turma, é possível observar a disparidade entre cada turma, chegando a 08 artigos em Cametá, apenas 02 em Oeiras do Pará e 06 Baião.

Outro fator que merece ser observado na composição dos artigos das três turmas da Licenciatura em Educação do campo, diz respeito a relação com a base pedagógica do currículo

da formação de professores, na medida em que aparecem um conjunto diversificado de temáticas que envolvem as lutas pedagógicas do Movimento de Educação do Campo sobre a luta e conquista por escola do campo, transporte escolar, ensino superior, educação inclusiva, alternância pedagógica, ensino médio, educação de jovens e adultos-EJA e políticas de juventude destinados ao território camponês. Considerando esse conjunto diversificado de temáticas pedagógicas e as suas relações diretas com as questões sociais, políticas e culturais das comunidades camponesas pesquisadas, e também para efeito de sistematização nesta pesquisa, estamos chamando esse conjunto pedagógico de *Temáticas sociopedagógicas*.

Dos 15 artigos científicos que envolveram as *Temáticas sociopedagógicas*, 04 pesquisas estão na turma de Cametá e a mesma quantidade se repete para as pesquisas da turma de Oeiras do Pará (04). Em Baião, a turma de Licenciatura em Educação do Campo teve 07 pesquisas de tcc's envolvendo temáticas sociopedagógicas.

A temática *Movimentos Sociais*, não obstante sua relação intrínseca da luta do Movimento de Educação do Campo com os movimentos sociais camponeses para criação das Licenciaturas em Educação do Campo e o acesso ao ensino superior dos povos e movimentos sociais camponeses, assim como o ingresso de diferentes lideranças dos movimentos sociais camponeses nas turmas de 2014-2019, esta temática está presente em apenas 03 pesquisas de tcc's (duas em Baião e uma em Cametá).

Os artigos que envolveram os *movimentos sociais* camponeses, são especificamente sobre as lutas da Associação de mulheres de Baião-ADEMA e participação das mulheres trabalhadoras rurais nos cargos de diretoria do Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais-STTR, os títulos foram “*Educação Popular e o Protagonismo de Mulheres do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras rurais de Cametá*”, de autoria de LOPES, C. S. G. (2019); a pesquisa de SANTOS, F.G. versa sobre “*Associação de Mulheres de Maçaranduba – ADEMMA: uma trajetória de lutas e conquistas*” (2019) e “*A participação das mulheres trabalhadoras rurais nos cargos de diretoria do STTR de Mocajuba/PA: uma interferência da Escola Nacional de Formação da CONTAG – ENFOC?*” de BATISTA, J.D. (2019).

Esses artigos científicos sobre os momentos sociais, simbolizam o quanto a aproximação com os movimentos sociais na produção do conhecimento é um processo que está distanciado das pesquisas iniciais do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Porém, as pesquisas realizadas revelam o quanto as lutas das mulheres se tornam importante para derrubar o machismo enclausurado nas divisões institucionais dos movimentos sociais camponeses, apresentando o papel da mulher nas lutas e conquistas desses movimentos sociais.

Dessa forma, esse é um fator precisa ser melhor observado na constituição do currículo da formação de professores, pois os movimentos sociais aparecem como uma disciplina no eixo pedagógico e nas atividades do estágio docência, esta última aparece quando as turmas vão realizar o estágio com os movimentos sociais de seus territórios de origem, representando ser momentos de grande riqueza e aprendizagens para a formação tanto dos educandos quanto dos educadores/professores do curso, como mostramos acima no eixo sobre a relação do currículo com os movimentos sociais.

A questão Quilombola, por sua vez, também aparece diminuta nas pesquisas dos estudantes, pois somente 2 pesquisas foram realizadas pela turma de Oeiras do Pará e 1 em Baião. As 04 pesquisas sobre a *Economia Solidária*, por sua vez, foram realizadas pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo de Cametá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes territórios do currículo organizado por áreas de conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo, são extraordinárias *dimensões epistemológicas* com características *heterogêneas, conflitivas, tensas, críticas e científicas*, que refletem diferentes epistemologias dentro do currículo e na formação de professores do campo. Trata-se de um currículo que foi se materializando diante da relação entre conhecimentos científicos e conhecimentos camponeses, nas diferentes alternâncias pedagógicas e durante a participação nas lutas camponesas, quilombolas e ribeirinhas nos *fóris de educação do campo, agroecologia e economia solidária da região, do estado e país*. Um currículo da Educação do Campo construído numa perspectiva crítica e transformadora para subverter e insubordinar-se ao padrão de poder dos grupos misantrópicos e entrópicos na Amazônia e no país, no qual buscam estabelecer dominação, apropriação e expropriação do ser, do saber e da natureza no território camponês, faz-se necessário.

Nessa caminhada por dentro dos territórios do currículo no curso de Educação do Campo, *tensões e disputas* mostram que o currículo é um território cercado por muitas trincheiras da racionalidade moderna eurocêntrica, provocando *entropias* na consolidação de um trabalho coletivo de docentes e discentes mais denso nas lutas camponesas do Baixo Tocantins. Não obstante, essa característica torna-se diminuta perante as territorialidades criadas nas práxis do currículo do curso de Educação do Campo, como um território diversificado de epistemologias, saberes, práticas, experiências, identidades, trajetórias, subjetividades que configuram as territorialidades provocadas na formação docente.

A *abertura epistemológica* do currículo de educação do campo para perspectivas críticas *outras*, como a agroecologia, a economia solidária, a geografia agrária crítica, a pedagogia do campo, educação inclusiva e ciências da natureza *amazônicas*, possibilitou identificar uma plêiade de *heterogeneidades epistemológicas* que lutam a favor das populações camponesas, ribeirinhas, quilombolas e extrativistas, etc. Por isso, afirmamos que o currículo do curso de Educação do Campo é um território significativo de representações epistemológicas que são estudadas, socializados, problematizados e reconstruídas em suas abordagens formativas durante os tempos de estudo na universidade e nas comunidades camponesas. Essa heterogeneidade epistemológica realiza diferentes manejos dos conhecimentos, procurando o reconhecimento epistemológico e social no currículo do curso de Educação do Campo, assim como na própria luta de Educação do Campo.

Outrossim, o currículo construído durante as práticas de alternâncias pedagógicas, assim como, na participação das ações dos movimentos sociais camponeses em encontros, eventos e reuniões dos fóris de educação do campo, representa, nesse caso, experiências sociais e pedagógicas significativas para a formação docente e discente na Educação do Campo, pois provocaram uma relação sintrópica com o metabolismo político, educacional e socionatural dos movimentos sociais e das povos camponeses, ribeirinhos, quilombolas no Baixo Tocantins, se transformando em processo de vivências interculturais educativas que carregam dimensões *política, pedagógica e biocultural na formação de professores*, assim como possibilitou ouvir as vozes dos sujeitos, participar das suas lutas sociais, observar culturas, saberes, naturezas, práticas, costumes e subjetividades amazônicas.

Entretanto, o currículo e a formação de professores na Educação do Campo no Baixo Tocantins, enfrentam uma questão: *a centralidade nos territórios das áreas do conhecimento “ciências da natureza” e “ciências agrárias”*. Em que pese a ênfase na formação de professores estar para esses dois campos do saber, é preciso considerar que as ciências da natureza e agrárias são parte de um conjunto mais amplo de *diversas epistemologias científicas críticas* que compõe o currículo e, por isso, são assim, dois dos territórios do currículo que estão realizando a formação docente na Educação do Campo, e não os *únicos*. Outrossim, ao centralizar em ciências da natureza e ciências agrárias, cria-se uma *classificação epistemológica dentro do currículo*, pois outros campos do saber na educação do campo estão sendo empurrados e limitados às fronteiras do currículo, caracterizando territórios que enfrentam segmentação na formação de professores do campo, como os *movimentos sociais camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas*, assim como, *economia solidária, educação inclusiva, a geografia agrária, cartografia*, entre outros.

Nesse sentido, a pesquisa possibilitou, de modo geral, “olhar” para o currículo da Educação do Campo como um território com características heterogêneas, conflitivas, tensas, críticas e científicas, nas quais demarcam os manejos dos conhecimentos na formação docente. Diante dessa questão, defendemos a Tese: *O currículo da Licenciatura em Educação do Campo é um território heterogêneo de epistemologias que possibilitou a formação de educadores e educadoras dos movimentos sociais e dos representantes dos povos camponeses, quilombolas e ribeirinhos do Baixo Tocantins, por meio de abordagens insubordinadas ao modelo eurocêntrico de currículo e formação de professores, mas que tem sido trincheirado pelas encruzilhadas das colonialidades que provocam tensões/conflitos constantes aos saberes camponeses e aos saberes científicos críticos na formação de professores. O combate e as*

resistências ao modelo eurocêntrico das colonialidades no currículo e na formação de professores, evidenciam que é preciso dar mais ênfase as Epistemologias Camponesas, Quilombolas, Ribeirinhas e Extrativistas Amazônicas, pois são processos de produção e apropriação de conhecimentos que são forjados desde o lugar de pertencimento do Outro/Outra, como conhecimentos originários subversivos. São as insurgências das experiências e saberes locais que podem provocar transformações geopolíticas, pedagógicas, epistemológicas e culturais nos territórios do currículo, tendo como base a práxis dos saberes e práticas camponesas, quilombolas, ribeirinhas, indígenas e extrativistas na constituição do currículo da formação de professores do campo. Indicamos um currículo de inspiração decolonial na Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia, como uma proposta de fortalecimento da luta do Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense e no país, no enfrentamento ao capital, ao neoliberalismo e as colonialidades do poder, ser, saber e natureza que vêm negando a existência camponesa, indígena, quilombola e ribeirinha, assim como a diversidade de conhecimentos e territórios inerentes à vida no campo.

Um currículo de inspiração decolonial no curso de Educação do Campo reflete as insubordinações e rebeldias de docentes, estudantes e movimentos sociais nas lutas coletivas contra as colonialidades do poder, ser, saber e natureza na formação de professores. Reflete uma configuração epistemológica heterogênea que surge diante de *interculturalidades de conhecimentos, saberes, identidades e territorialidades*, construídas no seio das experiências sociais docentes e discentes em sala de aula, nas comunidades camponesas, ribeirinhas, quilombolas e extrativistas, socializando e problematizando o conhecimento científico, assim como a afirmação de conhecimentos *locais*, a diversidade de culturas, agriculturas camponesas, identidades e subjetividades de homens e mulheres afirmando-se em gêneros, gerações, etnias e nas lutas políticas e pedagógicas por direitos e reconhecimento social. Essas características transformam o currículo em um grande potencial de formação de professores críticos, políticos e transformadores no combate as colonialidades e ao capitalismo que se encrustam sobre os povos camponeses, quilombolas, ribeirinhos e indígenas no Baixo Tocantins.

Um currículo de inspiração decolonial na Educação do Campo se coloca no enfrentamento aos fortes traços da epistemologia moderna eurocêntrica na formação de professores, entre os quais está a *ênfase aos conhecimentos científicos das áreas de conhecimentos*. As áreas de conhecimentos passaram a ter uma centralidade diante da conjectura do currículo e da formação de professores, pois são organizadas para atender as determinações de uma formação científica para professores na segunda etapa do ensino

fundamental e no ensino médio, se adequando as normativas que visam regular os conhecimentos necessários para atuar nessas etapas da educação básica, e mais, para estarem “preparados” a inserir esses profissionais formados no “mercado de trabalho”.

A centralidade nas áreas de conhecimentos “ciências da natureza e agrárias”, chamam os conhecimentos científicos dessas áreas para a centralidade na formação de professores, o que pode desconsiderar o fato de que o currículo do curso de educação do campo é composto por um conjunto amplo de epistemologias e experiências sociais, como sendo outras dimensões epistemológicas que são fundamentais entrarem na centralidade da formação de professores do campo. Mostramos com base em Boaventura S. Santos (2009) que os conhecimentos científicos modernos foram estruturados por meio de uma racionalidade epistemológica que autovaloriza os conhecimentos da “ciência”, como sendo verdadeiros, únicos, racionais e que os conhecimentos *outros* sendo inválidos, comuns e irracionais. Então, se o currículo for sustentar a centralidade nos conhecimentos científicos das áreas de conhecimentos, estará afirmando a dimensão epistemológica da racionalidade científica moderna/eurocêntrica, pois invisibilizará outros modos de pensar, fazer e relacionar-se com a natureza, os saberes, imaginários, representações culturais dos povos camponeses, quilombolas e ribeirinhos do Baixo Tocantins, invisibilizando *Epistemologias Outras* a entrarem no currículo com mais peso e centralidade nas definições dos conhecimentos que farão parte da formação de professores.

A centralidade nos conhecimentos científicos no currículo, coloca-os em tensões e disputas entre conhecimentos, em diferentes dimensões: a) para afirmarem-se como um território do currículo insubordinados a epistemologia moderna na formação de professores do campo; b) a não realização da interdisciplinaridade como *práxis* no currículo; e c) na relação entre conhecimentos científicos e conhecimentos camponeses. A pesquisa mostrou que o currículo é um território de tensão e disputa frente ao modelo eurocêntrico cartesiano de conhecimento, assim como é um campo de tensão e disputa que foi lançado para dentro da configuração do currículo, pela própria lógica da racionalidade moderna que fez com que os territórios do currículo disputassem entre si, espaços de reconhecimento, afirmação e valorização social e profissional dos diferentes conhecimentos que estruturam o currículo no curso de Educação do Campo.

Nesse sentido, questionamos como pode ocorrer interdisciplinaridade se o currículo enfrenta disputa e tensões advindas da racionalidade epistemológica eurocêntrica que provoca o isolamento, limites, fronteiras e/ou cercas que distanciam, não só os conhecimentos científicos, mas os próprios professores, estudantes e movimentos sociais na configuração da

formação docente? Os territórios do currículo na educação do campo, onde os conhecimentos científicos mais críticos e subversivos, tensionam a racionalidade moderna e as colonialidades, acabam por tensionar entre si, porque o próprio pensamento moderno, coloca a centralidade na afirmação dos conhecimentos científicos e, estes, procuram afirmação dentro do currículo.

Lembramos que as colonialidades transformam o currículo em um território trincheirado por encruzilhadas, entre as quais está a encruzilhada da racionalidade moderna única e verdadeira, no qual trabalha para apropriação, expropriação e negação de conhecimentos, identidades e territorialidades, assim como para não reconhecer, não-afirmar, não-restaurar saberes, culturas, naturezas e movimentos sociais camponeses que produzem *Epistemologias Outras*, como horizontes de insubordinação ao pensamento moderno eurocêntrico.

Nesse sentido, o *currículo organizado por área de conhecimento*, se situa como território de disputa por conhecimentos na universidade e no território camponês. Um campo de disputa que ocorre fazendo o enfrentamento à ciência moderna eurocêntrica que opera nas políticas de currículo e formação de professores, na universidade, nos concursos públicos e na relação entre saberes científicos e camponeses. Mas precisa ampliar a discussão de currículo na Educação do Campo, pois a concepção de enfrentamento ao currículo disciplinar nas licenciaturas em Educação do Campo, fecham-se no “olhar” para enfrentar a disciplinaridade com base nas áreas de conhecimento e na interdisciplinaridade, e ainda não considerou o fato de que, o que rompe as barreiras da disciplinaridade não são as áreas do conhecimento e nem a interdisciplinaridade, elas ajudam a corroer, mas não destroem a disciplinaridade, porque as áreas do conhecimento são disciplinares. O salto transgressor está, pois, nas atividades da alternância pedagógica que envolvem professores e estudantes nas dimensões metabólicas, políticas, pedagógicas e epistemológicas na *pedagogia dos movimentos sociais* e na *geopolítica dos territórios nas Amazônia*s.

Assim, o currículo da Licenciatura em Educação do Campo é um campo de enfrentamento a racionalidade moderna, por estar fincado a um campo diversificado de conhecimentos que expressam *diferentes epistemologias, vinculadas as territorialidades camponesas*, mesmo tensionadas, disputadas, pressionadas e limitadas pela epistemologia eurocêntrica, estão *engajadas* com os movimentos sociais nos territórios de luta da Educação do Campo. Mas os territórios do currículo precisam abrir mais espaço para as “vozes epistemológicas” e as experiências sociais e políticas dos movimentos sociais camponeses, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas do Baixo Tocantins. Vozes e experiências sociais que vêm da organização dos movimentos sociais camponeses e da cidade, movimentos

comunitários, agroecológicos, feministas, quilombolas, extrativistas, pescadores, ambientais e da economia solidária, pois demarcam a identidade territorial da organização social e política como forma de reafirmar a interculturalidade dos povos camponeses no Baixo Tocantins. As vozes e as experiências dos movimentos sociais camponeses representam múltiplas matrizes de conhecimentos que seus povos, etnias, vilas e comunidades comportam e ativam historicamente e que nos oferecem referências para uma relação de convivência e não de dominação/tensão/disputa sobre as condições materiais e simbólicas de manutenção e transformação da vida humana e da natureza amazônicas.

Nesse sentido, o currículo da Educação do Campo precisa criar uma *relação de afirmação/reconhecimento/pertencimento social, político e epistemológico dos saberes bioculturais camponeses, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e extrativistas que representam a interculturalidade amazônica do Baixo Tocantins*, pois estes tornam-se instrumentos centrais para romper e transgredir a epistemologia moderna eurocêntrica e fortalecer os princípios da epistemologia camponesa na Educação do Campo, como uma epistemologia construída nas relações subalternas e insubordinadas nas práticas docentes sobre o currículo e a formação de professores, quando realiza estudos e vivências formativas no tempo universidade e no tempo comunidade, no estágio docência, nas socializações das alternâncias, nas oficinas de formação e nas plenárias municipais e regional dos fóris de educação do campo, entre outros momentos sociais e educativos que proporcionaram a formação política de educadores, educadoras, educandos e educandas na Educação do Campo.

Nesse sentido, os territórios do currículo apontam elementos sociais, pedagógicos, políticos e epistemológicos que representam:

a) *Uma luta contra as colonialidades do poder, ser, saber e da natureza na Amazônia e na configuração do currículo e das práticas de formação de professores do campo*. Isso significa reconhecer o sentido das “velha-novas” colonialidades que estruturam a dimensão da política, economia, jurisprudência, educação e, sobretudo, na decisão de quem *vive e morre* no território camponês, quilombola, ribeirinho e indígena.

b) *Lutar contra a “colonialidade pedagógica”*: reprovação, ranqueamento, hierarquias de saberes, tecnificação de métodos, aligeiramento na formação e competências para o mercado de trabalho.

c) *Afirmção dos territórios e territorialidades amazônicas*: reconhecimento dos movimentos sociais camponeses, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e extrativistas, saberes,

alteridades, identidades, culturas, agriculturas familiares, naturezas e escolas do campo no Baixo Tocantins.

d) *Reconhecer e afirmar a Alternância Pedagógica* de tempos, espaços e conhecimentos provoca rupturas ao modelo eurocêntrico disciplinar e aproximam professores e educandos das epistemologias camponesas, quilombolas, ribeirinhas e extrativistas no Baixo Tocantins.

e) *Reconhecer e afirmar a diversidade epistemológica que estrutura o currículo* da Educação do Campo, assim como a amplitude da formação docente por meio das alternâncias pedagógicas, o estágio docência, as socializações das alternâncias, as oficinas de formação e as plenárias municipais, regional, estadual e nacional dos fóri de Educação do Campo.

f) *A relação entre a epistemologia da decolonialidade e Educação do Campo* ancora-se nas lutas dos movimentos sociais camponeses para combater as colonialidades do poder, ser, saber e natureza, que se apresentam como processos e práticas de racismo que levam a classificação geoterritorial, étnica, cultural, a apropriação/expropriação do ser humano e da natureza, a negação ontológica, inferiorização e sub-humanização, assassinatos, escravidão, criminalização, expulsão da terra, machismos, homolesbotransfobia, agro-hidro-minério-negócios, etc. que alimentam uma lógica sacrificial e nos exigem abordagens mais radicais para compreender as lógicas de desumanização no campo, pois estão decretadas nos padrões de poder, saber e ser que persistem nas colonialidades e são incorporados pelas relações capitalistas na universidade e na sociedade.

g) *Fortalecer as lutas interfóri*. O Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo do Baixo Tocantins (UFPA/PPC, 2017) defende uma relação mais sólida entre os fóri de educação do campo, agroecologia e economia solidária na região, como horizontes de articulações coletivas em defesa das agriculturas familiares, de associações, cooperativas e sindicatos que atuam segundo princípios e valores da agroecologia e da economia solidária.

Os territórios do currículo no curso de Educação do Campo no Baixo Tocantins precisam fortalecer, como *metodologia de atuação junto a alternância pedagógica*, a perspectiva *interfóri*, pois esta pode referenciar a construção de uma proposta de escola do campo que envolva a criação de projetos agroecológicos e de organização de empreendimentos de produção solidários nas próprias comunidades, considerando que são nessas vivências interculturais, políticas e epistemológicas que se apresentam arranjos tecnológicos, produtivos, socioeducacionais e culturais, nos quais expressam modos de produção do conhecimento

transgressores e insurgentes feitos pelas populações camponesas, quilombolas, ribeirinhas e extrativistas.

Em que pese epistemologia da Educação do Campo na Região Tocantina, avançar na participação militante de professores e estudantes junto aos fóris de educação do campo (FONEC, FPEC, FECAF, FORMEC e FORBEC), torna-se mais urgente a aproximação e fortalecimento nas lutas do Fórum Territorial de Economia Solidária da Região Tocantina (FTES) e no Fórum nacional e estadual de Agroecologia, assim como às lutas pela Educação Inclusiva na região, lutas feministas, lutas quilombolas, ribeirinhas e extrativistas, aos movimentos sociais e às escolas do campo. Nesse sentido, apontamos o fortalecimento de uma *Pedagogia Interfóris na Licenciatura em Educação do Campo*, como um dos caminhos nos territórios do currículo para a produção e socialização do conhecimento baseado na relação entre Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária, Educação Inclusiva e Geografia Agrária crítica, Ciências da Natureza e Movimentos Sociais camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e extrativistas, entre outros, que possam induzir o desenvolvimento científico e tecnológico nas temáticas abordadas, fortalecer as lutas dos movimentos sociais e orientar a elaboração de políticas públicas educacionais *intersetoriais* e pontuais nos territoriais das Amazônias.

A construção de uma proposta de *Pedagogia Interfóris*, capaz de unificar estratégias de formação de professores com práticas, didáticas e conhecimentos advindos das experiências de trabalho advindas dos movimentos sociais, vai na direção do fortalecimento da educação do campo como matriz intercultural entre agroecologia, economia solidária, educação inclusiva, geografia agrária crítica, ciências da natureza, entre outros territórios do currículo, para possibilitar o desenvolvimento de uma proposta curricular, política e epistemológica, referenciada pelas experiências e atividades que os agricultores e as agricultoras familiares, professoras e professores do campo, realizam nos seus próprios espaços de atuação.

Nesse sentido, os territórios do currículo enfrentam o modelo de currículo euro-nortecentrista que historicamente está consolidada na formação de professores, no qual não dá conta (nunca deu) de enxergar e transformar a tensa e persistente conformação das identidades profissionais docentes e a superação das “imagens sociais pesadas e ultrapassadas” com que educadores, educadoras, educandos e educandas das escolas do campo são vistos pelas colonialidades e pelo modelo capitalista de conhecimento, que tentam regular as políticas educacionais para o currículo e a formação de professores, como o fazem com a BNCC, BNCF e as políticas de avaliações nacionais, sob uma perspectiva simplificadora, negacionista,

necrófila, misantrópica e entrópica das tensões e conflitos inerentes à complexa relação de conhecimentos entre escola-universidade-território camponês.

Trata-se de um debate sobre os diferentes territórios do currículo que não deve se fincar numa ótica reducionista de disciplinas que o limita a um conjunto de conhecimentos científicos, pois essa lógica empobrece as políticas e as diretrizes curriculares e nega os diferentes percursos humanos, por vezes inumanos, que se entrelaçam com os percursos escolares e que também desestabilizam e precarizam o trabalho na sala de aula, no ensinar-aprender os conhecimentos *outros* nos/dos currículos da vida camponesa, indígena, quilombola, ribeirinha da Amazônia paraense.

Nesse sentido, defender a afirmação da agricultura familiar, agroecologia, economia solidária, geografia agrária crítica, educação inclusiva, química e a biologia do campo, entre outros, como referências para compreender a escola do campo, o território camponês, as naturezas amazônicas, as produções familiares e as relações sociais que estabelecem com esses ecossistemas de convivência, produção e transformação sintrópica nos territórios camponeses da Amazônia paraense no Baixo Tocantins, representam um *currículo de resistência e re-existência* nesse cenário político, econômico e jurídico que tem provocado sistematicamente a expulsão da terra, criminalizações, assassinatos e fortes queimadas aos ecossistemas bio-culturais da Amazônia.

Territórios do currículo frutos de *lutas históricas, políticas e pedagógicas* dos movimentos sociais camponeses, quilombolas, ribeirinhos que participam do movimento de educação do campo no Baixo Tocantins e que fomentam a criação de territórios cada vez mais afirmativos da alteridade étnica diversa e dos “saberes bio-culturais” amazônicos na universidade. Territórios do currículo que procuram defender um conjunto de temáticas e questões históricas e ontológicas, vinculados aos povos originários e movimentos sociais camponeses da Amazônia, agrega forças sociais subversivas e transgressoras ao capital e às colonialidades no currículo e na formação de professores, precisa enfrentar a origem e os domínios que as colonialidades e o capital exercem na reestruturação do poder e do saber na sociedade brasileira.

Chamamos para o debate a respeito de que os territórios do currículo possam combater as encruzilhadas das colonialidades do poder, ser, saber e natureza que são a base do projeto da modernidade norte-eurocêntrica de controle do conhecimento e negação dos povos camponeses, iniciando por um processo de desnaturalização do que elas são, anunciando:

projetos misantrópicos e entrópicos, ancoradas num sentido da “necropolítica”, da expulsão da terra, da criminalização, escravidão, assassinatos e a “política do fogo”.

A pesquisa reafirma o fato de que os territórios do currículo no Curso de Educação do Campo se ancoram numa plêiade de territórios: *território de fronteira, disputa, enfrentamento, território de afirmação e não da negação*. São territórios que permanecem *cercados e normatizados pelas colonialidades*, estas que tentam, e por vezes, conseguem, injetar “agrotóxicos” do euro-etnocentrismo e das pedagogias das competências sobre as definições políticas que estruturam o currículo e a formação de professores no Brasil. Nesse sentido, os territórios do currículo tornam-se *territórios de fronteiras* por estarem no limiar entre, por um lado, as lutas camponesas por direitos educacional, territorial, alimentar, em defesa agricultura familiar, da agroecologia e por uma formação mais humana, crítica e transformadora das situações concretas da vida educacional dos povos do campo. Lutas camponesas que afirmam a diversidade de saberes bio-culturais e a diversidade de *Amazônias*. Por outro lado, enfrentam as encruzilhadas das colonialidades que transmitem uma classificação geoterritorial, racial, epistemológica, econômica e suas demais variações do poder na sociedade, como a colonialidade do ser, saber, natureza, gênero e pedagógica, entre outras, que precisam ser enfrentadas e combatidas no currículo e na formação docente.

Nesse sentido, chamamos a atenção para algumas questões/tensões:

a) *Currículo e Formação de Professores são territórios interconectados*, pois a definição e regulação de conhecimentos interferem diretamente na construção de definição da proposta de formação de professores, isto é, segundo a lógica das competências, definir conhecimentos mínimos significa a formação de professores mínimos. Entretanto, uma proposta de conhecimentos transformadora e insubordinada ao modelo eurocêntrico, lança a formação de professores e professoras capacitados para atuar com conhecimentos geradores de práticas educativas insurgentes, decolonizadas e transgressoras do modelo oficial.

b) *O conceito de Campo e Educação do Campo, antecede o conceito de Currículo e Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo*. Por isso, o currículo é permeado por um “território de disputa”, politicamente tenso e em permanente conflituoso à concepção de BNCC e BNCF, porque os movimentos sociais camponeses, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e indígenas, não se calam diante de regulações misantrópicas e entrópicas dos conhecimentos e dizem suas vozes e experiências sociais e epistemológicas.

c) *O currículo é um território colonizado por conhecimentos abissais.* O currículo oficial faz parte e compõe uma estrutura de dominação e exploração configurados pela colonialidade/modernidade e seus dispositivos de padrão de poder que regulam a sociedade, com base numa classificação geoterritorial (norte-sul/centro-periferia), racial, epistemológica, econômica e suas demais variações do poder na sociedade. O currículo das colonialidades segue uma visão moderna/norte-eurocêntrica, que situa os territórios camponeses, quilombolas, ribeirinhos e indígenas, em espaços de dominação/exploração sobre o ser, saber e a natureza (visão cartesiana e baconiana), sobre a sociodiversidade considerando-os como seres inferiores e sub-humanos, pois situam-se do lado abissal da modernidade, onde as *escolas do campo* são consideradas resquícios de um modelo moderno de escola, escola precarizada, conhecimentos mínimos, professores despreparados.

c) *Currículo e a repolitização da identidade docente e discente.* A conformação da cultura e identidades profissionais de docentes e discentes, reinventa-se e reconstrói-se diante da presença dos movimentos sociais camponeses, quilombolas, ribeirinhos indígenas e extrativistas exigindo reconhecimento e afirmação da vida e da natureza em nossa sociedade. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência que refletem movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas (ARROYO, 2013, p. 11).

d) *O currículo como uma Pedagogia Interfóri* demarca a identidade insurgente das populações originárias indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas e demais movimentos sociais camponeses que estão estritamente interconectados em seus territórios de luta por vida e pela garantia dos direitos humanos, territoriais e da natureza. Um território que luta pela superação da dicotomia entre as lutas camponesas, entre conhecimento acadêmico e popular, para afirmar e construir modos outros de poder, ser e saber enraizados na trajetória histórica dos povos subalternizados do campo, cujo resgate, afirmação e reconhecimento da identidade contribuirá para relações que respeitem as diferenças e, a partir delas, afirmem as culturas, identidades, naturezas e territorialidades *Outras*.

e) *Pensar, estudar, construir e transformar coletivamente o currículo pelo prisma da Interculturalidade Crítica* (WALSH, 2010) demonstra uma perspectiva política, epistemológica e pedagógica que mais se aproxima ao bojo das lutas, resistências, insurgências e mobilizações sociais dos povos originários da América Latina. Um currículo de inspiração

decolonial ancorado na *interculturalidade crítica* reafirma a ligação a uma concepção política e pedagógica transformadora que envolve caminhos e horizontes diferentes sobre a história e a vida de movimentos indígenas, afrodescendentes, povos do campo, ribeirinhos, extrativistas, Sem Terra, entre outros, que lutam e resistem ao padrão de poder das colonialidades na dominação capitalista sobre o território camponês.

Essas questões/tensões se colocam diante de um currículo organizado por área de conhecimento que foi discutido e analisado por uma perspectiva outra, decolonial, nos quais mostram a necessidade de ampliar os estudos e pesquisas sobre o pensamento decolonial na América Latina, e em especial no Brasil e na Amazônia paraense, buscando reconhecer as diferentes formas de produzir “*epistêmes de resistências as colonialidades*” ou mesmo ir ao encontro dos “*gritos de espanto*” dos grupos, populações e sujeitos subalternizados e excluídos dos seus direitos humanos, mas que dizem sua voz e constroem suas lutas e epistemologias.

Além disso, a pesquisa mostrou a necessidade que professores e estudantes termos de aprofundar estudos e pesquisas em outras perspectivas crítico-transformadoras para enfrentar o pensamento reacionário cartesiano e baconiano sobre a universidade, assim como o currículo e a formação de professores numa perspectiva gerencial para as escolas do campo. Ao defender um conjunto de temáticas e questões históricas e ontológicas, subversivas e transgressoras ao “colonialismo interno” e às colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza, sob uma ótica dos povos originários, o currículo de inspiração decolonial posiciona a formação de professores para abraçar novas perspectivas epistemológicas de olhar para a história, para a pedagogia, para o estado e as políticas públicas, para a educação do campo no ensino superior, para a ocupação da Amazônia e os grandes projetos coloniais-financeiros-agroexportadores, entre outras situações problemáticas, como conhecimentos ou conteúdos originários das experiências e conhecimentos locais que podem provocar transformações geopolíticas, econômicas e culturais nos territórios do currículo e nas Amazônias.

Compreendemos que os territórios do currículo devem estar contidos como parte da formação crítica de professores e professoras na Amazônia, assim como devem ampliar as atitudes, projetos, políticas educacionais e sociais insurgentes dos territórios subalternizados, buscando uma atitude de práxis histórica e ontológica, para ressarcir histórica, geopolítica, cultural e territorialmente, todas formas de sabedoria popular, ancestralidades, culturas, identidades, alteridades, diferenças, etc., que foram aniquiladas e ainda sofrem com a diferença colonial, trajada de discriminação racial, ética, natural e econômica das Amazônias.

Finalizamos nossa caminhada reafirmando as lutas que os territórios do currículo da formação de professores na Educação do Campo estão engajados, na perspectiva de chamar para o diálogo e ampliar os debates sobre as áreas de conhecimentos, a fragmentação do saber, a não realização da interdisciplinaridade, as reprovações acadêmicas de estudantes, entre outras formas de subjugação e negação do ser, saber e naturezas na Amazônia paraense no Baixo Tocantins, analisados nesta pesquisa, nos quais ocorreram outrora nos cenários formativos da Licenciatura em Educação do Campo, mas que podem ser mais perversas na atualidade diante da nova-velha configuração que as colonialidades estão tomando e assumindo no cenário da Pandemia da COVID-19 e das aulas não-presenciais que fomentam um distanciamento físico/corporal da formação de professores às lutas camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e extrativistas no Baixo Tocantins. Mas essa é uma nova jornada, uma nova luta que deve ser combatida no currículo e na formação de professores, pois, como disse a mística no começo da nossa caminhada nesta Tese: “Educação do Campo, a luta continua. Educação do Campo, a luta continua”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Waldir Ferreira de. OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidades e Práticas Formativas na Amazônia**. Editora CRV, Curitiba, 2021.
- ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira **A migração no contexto da Belle Époque paraense: uma revisão da literatura recente**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 18, n. 29, 2º sem. 2017.
- ALIMONDA, Héctor (comp.) **Los Tormentos de la Materia**. Aportes para una Ecología Política Latinoamericana (Buenos aires: ClaCso), 2006.
- ALIMONDA, Hector. **La Natureza Colonizada: Ecología política y minería en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2011. Retirado do Site: www.biblioteca.clacso.edu.ar. Acesso dia 04 de Outubro de 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Racismo-Estrutural-Silvio-Almeida/dp/8598349747> Acesso dia: 23 de janeiro de 2021.
- ALMEIDA, Rogério. **Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins**. In: Estudos Avançados, 24 (68), p. 291-298, 2010.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- ANJOS, Maura dos. HAGE, Salomão M. MOLINA, Mônica C. SILVA, Helen do S. Araújo. **Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate**. In. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-22, e4562146, jan./dez. 2020
- ANGELO-MENEZES, Maria de Nazaré. **História Social dos Sistemas Agrários do Vale do Tocantins - Pará - Brasil (1669 - 1800) - Rupturas e Estabilidades**. 1994. 113 f. Tese (Doutorado) - École des Hautes Études en Sciences Sociales, Formação Doutoral Em História e Civilização - Diploma de Estudos Aprofundados, Paris, Setembro de 1994.
- ANTONACIO, Gaitano. **Colônia Árabe no Amazonas**. 1996. In.
- ANTUNES, L. C.; MASSUCATTO, N. M.; BERNRIT, M. L. B. **A pedagogia da alternância no contexto mundial: educação do campo para a formação do jovem rural**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1673-0.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ANTUNES-ROCHA, I. A; HAGE, S. A. M. MICHELLOTTI, F. Verbete **Formação em Alternância**. Em mimeo. Belém: 2018. Disponível em: www.educampoparaense.org.br. Acesso em: 28 mar. 2020.
- ÁVILA-PIRES, Teresa. HOOGMOED, Marinus. VITT, Laurie. **Herpetofauna da Amazônia**. Museu Paraense Emílio Goeldi. 2005. Retirado do site: <http://public.sbherpetologia.org.br/assets/Documentos/2016/10/10-Herpetofauna-Amazonia-Mar%C3%A7o-1.pdf> Acesso no dia: 26 de Outubro de 2020.

ANZALDÚA, Glória. **Vivir en la Frontera**. Tradução de Maria Luisa Peralta. Disponível em: <http://laorilladelospajaros.blogspot.com.br/2014/06/ gloria-anzaldua-poesia-chicana3.html> Acesso em: 08/04/2020. 244

ANZALDUA, Glória. **Falando em Línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista Estudos Feministas. Ano 8. 2000. Retirado do site: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106> Acesso em 09 de Outubro de 2020.

ARAÚJO, Isaac Fonseca. **Outra sociedade é possível**: reflexões sobre. Texto impresso (Meio Digital), 2013.

ARAÚJO, João Rubens Barreto. **Cooperativismo**. Curso de Formação de Gestores de Cooperativismo. Agência de Desenvolvimento Solidário da Amazônia – ADA/Amazônia: Belém, 2003 (Meio Digital).

ARAÚJO, Ismael Xavier de; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do Campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5ª ed. Editora Vozes, 2009.

_____. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Editora Vozes, 2013.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa**: metas. In. MOLINA, Mônica C. (Org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006a.

_____. **As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes**. Palestra. Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo. UFPR, 2006B.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In ARROYO, M. CALDART, R. MOLINA, M. (Orgs). **Por uma educação básica do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Pedagogias em Movimento**: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

BACON, Francis. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 75

BARROS, Oscar Ferreira. Classes Multisseriadas em Escola Rural-ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora. In, OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**: pesquisas e práticas educativas de Inclusão Social. NEP. Gráfica da EDUEPA, 2004.

_____. A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Indicativos de Saberes Pedagógicos de resistência educacional no campo. In. HAGE, Salomão M. (Org.) **Educação do Campo na Amazônia: retratos** da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. **Educação e Trabalho Ribeirinho**: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED-Universidade Federal da Paraíba-UEPB, 2007. p. 161. (Dissertação de Mestrado)2007.

BARROS, Oscar F. CRISTO, Ana Cláudia P. HAGE, Salomão Mufarrej. **Formação em Alternância nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo**: Diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais das populações Amazônicas. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.12 – 2020.

BARROS, Oscar Ferreira. COSTA, Eliane dos Santos. **O enfrentamento da Comunidade Ribeirinha São Joaquim em Mocajuba-Pa à Política de Nucleação Escolar e a Conquista da Permanência da Escola Raimunda Maria Leão em Seu Território de Direito**. Apresentação Oral. Encontro Nacional de 20 Anos da Educação do Campo e do PRONERA. Brasília-DF, UNB, 2018.

BARROS, Oscar Ferreira. MOTA NETO, João Colares da. SANTANA, Adriane Raquel de Lima. As identidades dos povos Amazônidas: uma experiência em educação de jovens, adultos e idosos nas e com as comunidades rurais-ribeirinhas. In. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**: pesquisas e práticas educativas de Inclusão Social. NEP. Gráfica da EDUEPA, 2004.

BARROS, Oscar F. PEREIRA, Edir A. Dias. **Estudo sobre a Nucleação/Polarização das escolas do campo no município de Mocajuba-Pa**. Relatório Técnico de Pesquisa Diagnóstica. GEPECART/UFPA, 2011.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BECKER, Bertha Koiffmann. **Amazônia**: Geopolítica na Virada do III Milênio. Rio de Janeiro, ed. Garamond, 2004.

BENCHIMOL, Samuel Isaac. Grupos Culturais na Formação da Amazônia Brasileira e Tropical, 1985. Disponível no site: Disponível em: www.tropiologia.org.br/conferencia/ . Acesso: em setembro de 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela C. **A pesquisa participante**: um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

_____. **A educação como cultura**. 2ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

_____. **O que é o método Paulo Freire**. 16ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense,1996.

BATISTA, Joyce Dandara. **A participação das mulheres trabalhadoras rurais nos cargos de diretoria do STTR de Mocajuba/PA**: uma interferência da Escola Nacional de Formação da CONTAG – ENFOC?. Baião: UFPA/FECAMPO, Trabalho de Conclusão de Curso, 2019.

BERNARDES, Cleide. CABRERA, Julio. **A ética da Libertação em Henrique Dussel**: entre éticas europeias e o princípalismo na bioética. Revista BIOÉTHIKOS - Centro Universitário São Camilo – 2014. Disponível no site:

BERNADETT, M.L.; PEZARICO, G. A Pedagogia da Alternância e seus referenciais teóricos metodológicos: construções a partir dos diálogos entre Brasil-África. In. **Revista de Ciências Humanas**. Westphalen v. 12 n. 19 p. 117 -136 Dez. 2011 Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/346>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BERNADINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Decolonialidade-pensamento-afrodiasp%C3%B3rico-Joaze-Bernardino-Costa/dp/8551303376> Acesso: 15 de jan. 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado. v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf> Acesso em 12 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo e reconhece o PRONERA como política de educação do campo. Brasília DF, 2010.

_____. CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, Brasília, de 3 de Abril de 2002.

_____. **Diretrizes Complementares, normas e princípios para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

_____. **Edital de convocação para seleção de projetos pedagógicos para criação de Licenciaturas em Educação do Campo**. MEC/SECADI/SISU, Brasília-DF, Edital nº 02/2012.

_____. **Cadernos Pedagógicos do Programa Projovem Campo-Saberes da Terra**. Brasília, MEC/SACAD, 2008.

_____. **Guia Metodológico de Orientação Pedagógica do Programa Escola Ativa**. MEC/SACAD, 2009.

_____. SECADI. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**. 2019.

_____. PNAD. **Censo População Negra 2012-2016**. IBGE, Brasília:DF, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18263-pnad-2016-populacao-idosa-cresce-16-0-frente-a-2012-e-chega-a-29-6-milhoes> Acesso: 15 de janeiro de 2021002E

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BEZERRA NETO, José Maria. A conquista portuguesa da Amazônia. In: ALVES FILHO, Armando. et al (Orgs). **Pontos de História da Amazônia.** 3. ed. rev. ampl. Belém: Paka-Tatu, 2001. 11-26.

BRIK, Elizandro Mauricio. BORGES, Marcelo Gules. **A ideia de área de conhecimento: contribuições para pensar a peculiaridade da formação inicial nas Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.** XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

CABRAL, Amílcar. **A prática revolucionária: unidade e luta.** Lisboa: Seara Nova, 1977.

_____. **A África e a luta de libertação nacional nas colônias portuguesas** In. A prática revolucionária: unidade e luta.

CAJUEIRO, Rodrigo. “**Os Povos Indígenas em instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais**”. LACED/ museu Nacional/UFRJ, 2010. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1018.pdf> Acesso em: 15 de Mai de 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Comp.). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto Pensar, 2007. p. 9 – 23. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf> . Acesso em: 11 agos. 2019.

CALDART, Roseli S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Licenciatura em Educação do Campo e o Projeto Formativo: qual o lugar da docência por área?** In. CALDART, R. et al. (Orgs.). Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Educação do campo: Notas para uma análise de percurso.** Revista Trabalho, Educação, Saúde. Rio de Janeiro, v. 7, n 1, p. 35-64, mar/jun, 2009.

CALDART, Roseli S. KOLING, Edgar J; MOLINA, Mônica (Org). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Coleção Por uma Educação Básica do Campo. 2ª ed. Brasília: DF: articulação nacional Por uma educação do campo, nº 4, 2002.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANCELA, Cristina Donza. **Casamento e relações familiares na economia da borracha (Belém – 1870-1920).** 2006. 343 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História, 2006.

CAPDEVILLE, Guy. **O Ensino Superior Agrícola no Brasil**. 1991. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/471/482>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

CARRIL, Lourdes de Fátima B. “Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: texto e contexto. Revista Brasileira de Educação” v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27553036012.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2020.

CARTA MANIFESTO. **Em defesa do Prof. Evandro Medeiros/UNIFESSPA**. (meio digital). Aberto. 2016. Disponível em: <https://aviagemdosargonautas.net/2016/06/19/brasil-carta-capital-a-gigante-vale-contra-o-professor-evandro-medeiros-no-para-por-felipe-milanez/> Acesso em: 22 de Mar. De 2020.

CAVALCANTE, Agildo Monteiro. **Brigue Palhaço**. Coleção Conhecer. Belém, 2015.

CARVALHO, Roberto de Guimarães. “A Amazônia Azul”. Defesa Net, 04 Março 2004. Disponível em: <http://www.defesanet.com.br>

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo Interno (uma redefinição). In. BORON, A. *et all* (Orgs). **A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas**. 2005. CLACSO. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf> Acesso em: 22 de Mar. De 2020.

CÉSAIRE, Áime. **Discurso sobre o Colonialismo**. 1ª ed. Editora Presença Africana, 1955.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CEPEDISA. Centro de Estudos e Pesquisa em Direito Sanitário. Relatório Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta a Covid 19 no Brasil. NAP/DISA-USP, 2021. Disponível em: <https://cepedisa.org.br/>

CIMI. **Conselho Indigenista Missionário**. Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados 2019. Conselho Indigenista Missionário-CIMI, 2020. Disponível no site: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>

CONCEIÇÃO, Maria de F. Carneiro da e MANESCHY, Mª Cristina A. Tradição e Mudança em Meio as Populações Tradicionais da Amazônia. In: COSTA, Maria José J. (Org.). **Caminhos Sociológicos na Amazônia**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2002. (pág. 147-171).

COELHO, Mauro Cezar. **De Guerreiro a Principal: integração das chefias indígenas à estrutura de poder colonial, sob o Diretório dos Índios (1758-1798)**. In: Actas do Congresso Internacional Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades, 2009.

CORRÊA, Edilena Maria. BRITO, Maria dos R. **Potências do Conceito de Currículo Menor para o Ensino de Ciências de uma Escola Ribeirinha na Amazônia Tocantina**. Revista LINHA MESTRA, N.35, P.73-79, MAIO.AGO. 2018.

CPT. **Comissão Pastoral da Terra**. Relatório da Escravidão no Brasil (2007-2020). Resgate de Trabalhadores em regime análogo à escravidão. CPT, 2021. Disponível em: www.cpt.org.br Acesso no dia 20 de fevereiro de 2021.

CUNHA, Euclides da. *À Margem da História*. Martin Claret. São Paulo, 2006.

CUNHA, Euclides da. **Entre os Seringais**. Revista Kosmos, nº01, ano III. Rio de Janeiro, 1906.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Coimbra: Portugal, Editora Wohnrecht, 2016. Disponível no Site: <https://www.amazon.com.br/Os-Sert%C3%B5es-Euclides-Cunha/dp/8544001297>

DAWBOR, Ladislau. **A era do Capital Improdutivo: a nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta**. São Paulo: outras palavras, 2017. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/era-capital-improdutivo-arquitetura-financeira-ebook/dp/B07K8X21J4>

DEBIEN, Iury Valente. WALDEZ, Fabiano. MENIN, Marcelo. **Diversity of reptiles in flooded and unflooded forests of the Amanã Sustainable Development Reserve**, central Amazonia. Revista Herpetology Notes, volume 12: 1051-1065, 2019. Retirado do site: <https://amazonia.org.br/2020/01/pesquisa-do-instituto-mamiraua-compara-diversidade-de-repteis-em-florestas-da-amazonia/> Acesso no dia: 26 de Outubro de 2020.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Introdução: Rizoma**. Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1 Editora 34, 1ª Ed. 1995. Retirado do site: <https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Rizoma-Deleuze-Guattari.pdf>

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1995b.

DIRETÓRIO DO ÍNDIO. **Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário**. Lei de 7 de Junho de 1755. Disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm Acesso em: 24 de janeiro de 2021.

DUSSEL, Enrique. *Meditações Anti-Cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade*. In SANTOS, B.S. MENESES, A. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download> Acesso em: 13 Mar. 2020.

DIAS, Alder de Sousa. OLIVEIRA, Ivanilde A. *Filosofia da Educação de Enrique Dussel: contribuições ao pensamento decolonial*. In. ABREU, Waldir Ferreira de. OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidades e Práticas Formáticas na Amazônia**. Editora CRV, Curitiba, 2021.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidad e eurocentrismo**. In. LANDER, Edgar (org) *La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciencias sociales*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em:

_____. **Siete ensayos de filosofía de da liberación: hacia una fundamentación del giro decolonial**. Madri: Editora Trota, 2020.

_____. **Meditações Anti-Cartesianas sobre a origem do Anti-Discurso filosófico da Modernidade.** In: SANTOS, Boaventura de S. MENEZES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias do Sul.** Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download> Acesso em: 13 Mar. 2020.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del Tercer Mundo. Globalizacion y Diferencia.** Bogotá. Instituto Colombiano de Antropología e História, Universidad del Cauca, 2005. Retirado do site: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf> Acesso no dia: 14 de novembro de 2020.

EMMI, Marília Ferreira. **Italianos na Amazônia (1870-1950): pioneirismo econômico e identidade.** Belém: NAEA, 2008.

HENRIQUE, Márcio Couto. MORAES, Laura Trindade de. **Estradas Líquidas, Comércio Sólido: Índios e Regatões na Amazônia (SÉCULO XIX).** rev. hist. (São Paulo), n. 171, p. 49-82, jul.-dez., 2014. Retirado do site: <https://www.scielo.br/pdf/rh/n171/0034-8309-rh-171-0049.pdf>. Acesso no dia: 14 de novembro de 2020.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. [Debate] Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda:** jornal independente e socialista. Online. Publicado 14/11/2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** São Paulo. Civilização Brasileira, 1997.

_____. **Peles Negras Mascaras Brancas.** Salvador : EDUFBA, 2008.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **Alternância Pedagógica na Formação do Educador:** contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA. PPGED/UFPA (Tese de Doutorado), 2019.

FAVACHO, José Coutinho. **O Catolicismo Amazônico e as CEBs diante das Transformações Sociais em Ocorrência na Região:** Estudo Sobre a Pastoral da Prelazia de Cametá, à Luz da Teologia da Libertação. 1984. 165f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Teologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 1984.

FERNANDES, Bernardo Mançano (Org). **Campesinato e Agronegócio na América Latina:** a questão agrária atual. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **MST: formação e territorialização.** 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Sobre a tipologia de território. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Território e Territorialidades:** teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FIGUEIREDO, Marcos A.B. MATTOS, Jose Luiz S. FONSECA, Flávio Duarte da. (Org's). **Agroecologia e Diálogo de conhecimentos:** olhares de povos e comunidades tradicionais, movimentos sociais e academia. Recife, UFRPE, 2007.

FIGUEIREDO, Marcos Antônio B. **Agroecologia e conhecimentos tradicionais:** um olhar sobre experiências de povos e comunidades. In. FIGUEIREDO, Marcos A. MATTOS, Jorge L. FONSECA, Flávio D. **Agroecologia e Diálogo de conhecimentos:** olhares de povos e comunidades tradicionais, movimentos sociais e academia. Recife:UFRPE, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulinho José e LUCENA, Carlos (Orgs). **Escola sem partido ou escola sem mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia/MG: 2009, p. 1-10.

FECAF. Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins. **Memória e encaminhamentos da plenária realizada no dia 01 de fevereiro de 2020**. Mocajuba: UFPA, 2020. (Meio digital).

FECAF. Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins. **Carta do IV Seminário e II Seminário da Juventude do Campo**. Mocajuba: EMEF São José do Acapú, 2017.

FPEC. Fórum Paraense de Educação do Campo. **Caderno de Textos do III Seminário Paraense de Educação do Campo**. Ananindeua-Pa, 2007.

FPECADR. Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial. Documento síntese. **I Encontro Estadual**. Cópia impressa. 7 páginas. 2004

FORBEC. **Fórum Baionense de Educação do Campo**. Carta de Criação do FORBEC. 16/06/2019. (Meio Digital)

FORCEC. **Fórum Cametaense de Educação do Campo**. Carta de Criação do FORCEC. I Conferência de Educação do Campo de Cametá, UFPA-Cametá, 2012.

FORMEC. **Fórum Mocajubense de Educação do Campo**. Carta de Criação do FORMEC, Mocajuba, junho de 2011.

FORMEC. Plenária de Atuação. Documento Impresso. Mocajuba, Março de 2017.

FONEC. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: DF/FONEC, 2010. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/carta-cria%C3%A7%C3%A3o-FONEC-2010.pdf>

FONEC. **Relatório da Reunião Ampliada**. Brasília: CONTAG, 2014. (Digital)

FONEC. **Carta Manifesto – 20 Anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: UNB, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46ª ed. São Paulo, Cortez: 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. Campanha Editora Nacional. São Paulo, 1936.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.** Campinas, vol 28, n.100 - Especial, p. 1203-1230. out 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **Em Defesa da Educação e da Escola Pública**. Palestra realizada no FONEC, Brasília-DF, 2019 (Apresentação de Slides).

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p

FREITAS, Luiz Carlos de. SORDI, Maria R. L. de. MALAVASI, Maria M. S. FREITAS, Helena C. L. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 2º ed. Petrópolis: RJ. Ed. Vozes, 2009.

FTES. Fórum Territorial de Economia Solidária. **3º Feira Territorial de Economia Solidária do Baixo Tocantins**. FTES: UCODEP, Projeto Edital de Apoio Financeiro, 2013. (Meio digital)

FURTADO, Lourdes G. SANTANA, G. QUARESMA, H.D.A.B. NASCIMENTO, I. História e organização das comunidades pesqueiras na Amazônia. In. COSTA, W. **Cadernos de Alfabetização Científica**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2004.

FURTADO, Lourdes. G. Problemas Ambientais e Pesca Tradicional na Qualidade de Vida na Amazônia. In: FURTADO, Lourdes G. (Org.). **Amazônia: Desenvolvimento, Sociodiversidade e Qualidade de Vida**. BELEM: NUMA/UFPA, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S.; André, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2012.

GEPECART. **Relatório da Pesquisa Diagnóstica sobre os impactos da Nucleação Escolar no eixo São Joaquim-Santana, no município de Mocaçuba-Pa**. Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina-GEPECART/UFPA, Cametá, 2012.

GENTILE, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Editora Vozes, São Paulo: 2013

GEPERUAZ. **Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia**. Relatório DE Pesquisa. INEP/Censo Escolar, 2017.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: ed. Contexto, 2001.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia: encruzilhada civilizatória. Tensões territoriais em curso**. Rio de Janeiro: Consequencia Editora, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 9ª ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____ **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

GRANEREAU, Abbé. **O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância.** Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GRAZIANO, Chico, NAVARRO, Zander. **O Novo mundo rural: a antiga questão agrária e os caminhos futuros da agropecuária no Brasil.** São Paulo. Editora UNESP, 2015.

GUTIÉRREZ, Francisco. PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GROSFOGUEL, Ramon. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In. BERNADINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e Pensamento Afro-diaspórico. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Decolonialidade-pensamento-afrodiasp%C3%B3rico-Joaze-Bernardino-Costa/dp/8551303376> Acesso: 15 de jan. 2021.

HAGE, Salomão M. (Org.) **Educação do Campo na Amazônia: retratos** da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão. CRUZ, Renilton. SILVA, Hellen de A. **Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação.** Texto impresso. 2015.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção.** e. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina.** 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Niterói : Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal Fluminense, 2021.

HYPOLITO, Álvaro M. **BNCC, agenda global e formação docente.** Retratos da Escola, Brasília, CNTE, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019.

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. **A migração Japonesa para a Amazônia: sua contribuição ao desenvolvimento agrícola.** 2ªed. Revista ampliada. Brasília: DF, Embrapa, 2016. Retirado do site: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/144765/1/Livro-Imigracao-Online.pdf> Acesso em 14 de novembro de 2020.

II CNEC. **Por uma Política Pública de Educação do Campo.** Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia – GO. 2004.

ITESAT. Incubadora de Tecnologia Social e Agroecológica da Amazônia Tocantina –ITESAT. Projeto de Extensão. UFPA: FECAMPO, 2018.

JAPIASSU, Hilton. **A crise nas Ciências Humanas.** São Paulo Cortez, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). **Economia solidária e educação de jovens e de adultos.** Brasília: Inep/MEC, p. 15-20. 2005.

LEAL, Luiz Augusto P. **A política da Capoeiragem: a história social da capoeiragem e do Boi-Bumbá no Pará Republicano (1888-1906)**. Salvador: EDUFBA, 2008. 238 p.

LEAL, A. A. *et al.* Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p 39 a 53

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocêntrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires-ARG: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em: 12 jan. 2020

LACERDA, Jorge Baleeiro de. Os árabes na Amazônia. Jornal de Beltrão. 2012. Retirado do site: <https://www.jornalbeltrao.com.br/columnista/brasilidade-paranismo/7739/os-arabes-no-amazonas> Acesso em 14 de novembro de 2020.

LACERDA, Franciane Gama. Migrantes Cearenses no Pará: faces da sobrevivência (1889-1916). Belém: Ed. Açá, 2010.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **A política da Capoeiragem: a história social da capoeira e do boi-bumbá no Pará republicano (1888-1906)**. Salvador: EDUFBA, 2008. 238 p.

LEFF, Enrique. **Ecologia, Capital e Cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Edifurb, 2000.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da Natureza. Civilização Brasileira**. 2006. Disponível no site: <https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&tbm=p&tbm=bks&q=inauthor:%22Enrique+Leff%22> Acesso no dia 19 de outubro de 2020.

LEFF, Enrique. **Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes**. Revista Educação e Realidade. 34 (3): 17-24, set-dez, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9515/6720> Acesso no dia 19 de outubro de 2020.

LIMA, Antonio Carlos de S. “**Educação Superior para Indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais**”. Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas Desafios para uma educação superior. Belém-Pa, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1019.pdf> Acesso em: 01 de Mai de 2020.

LIMA, Adriane Raquel S. **Educação para mulheres e processos de Descolonização da América Latina no século XIX: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper**. UFPA/PPGED, 2016. Tese de Doutorado.

LOPES, C. S. G **Educação Popular e o Protagonismo de Mulheres do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras rurais de Cametá**. Trabalho de Conclusão de Curso. Cametá: UFPA/FECAMPO, 2019.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo Descolonial**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis. Setembro-dezembro, 2014. Retirado do site: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v22n3/13.pdf> Acesso em 09 de Outubro de 2020.

MACEDO, Elizabeth. **Formação de Professores e Diretrizes curriculares Nacionais: para onde caminha a Educação?** Volume 01. nº 2, 2000. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845/16818>

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. 10º Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl & ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Moraes, 1978.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. 2ª ed. São Paulo: Editora Clarera, 1992.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto Pensar, 2008, p. 127 – 167. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In. BERNADINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Decolonialidade-pensamento-afrodiasp%C3%B3rico-Joaze-Bernardino-Costa/dp/8551303376> Acesso: 15 de jan. 2021.

MACHADO, Lia Osório. **Mitos e realidades da Amazônia brasileira no contexto geopolítico internacional (1540-1912)**. 1989. Tese (Doutorado) – Departamento em Geografia Humana, Universidade de Barcelona. Barcelona, 1989.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

_____. **Reforma Agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: Edusp, 2000.

MARTINS, L.R, E. G. Barboza, and M. L. C. C. ROSA.. “**Nódulos Polimetálicos e outros Depósitos de Mar Profundo: O Retorno do Interesse**.” GRAVEL (4). 2006.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: N1 Edições. 2018.

MELO, Clarissa Rocha de. “**A experiência no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica**”. Revista de Ciências Sociais, v.3, no 1, p.120-148, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/11223/6823> Acesso em: 03 de maio de 2020.

MELO NETO, José F. **Educação Popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB: 2004.

MÉRONA, Bernard de et al. **Os peixes e a pesca no baixo Rio Tocantins: vinte anos depois da UHE Tucuruí**. Brasília: Eletronorte, 2010.

MÉNDEZ, Raquel (Lucas) Platero. **Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad**. Quaderns de Psicologia, 2014, Vol. 16, nº 01. 55-71. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5565/ver/qpsicologia>

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 128p.

MAUÉS, Olgaíses. **A política da OCDE para a educação e a formação docente**. A nova regulação? Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: a opção Descolonial e o significado de Identidade em Política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

_____. **Colonialidade**. O lado mais escuro da modernidade. RBCS Vol. 32 nº 94 junho/2017.

_____. Desafios da Decolonialidade Hoje. In: **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>>. Acesso em: 13 nov. 2017

_____. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid, Ediciones Akal. 2003.

_____. **La opción de-colonial: desprendimiento y apertura**. Un manifiesto y un caso. In: Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n.8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2019

MEDEIROS, Emerson dos S. **Formação Interdisciplinar de Professores: Estudo Pedagógico-Curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido**. 661 f. Tese (Doutorado) UEC. 2019. Disponível em: www.uec.br/ppge Acesso em: 10 de Mai de 2020.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 128p.

MOLINA, Mônica C. **A expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acessado no dia 28/03/2020.

MOLINA, Mônica C. HEGE, Salomão M. **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.

MOLINA, Mônica C. PEREIRA, Marcelo F. A formação por área do conhecimento e a interdisciplinaridade: Alternativas para organização escolar e o método de trabalho pedagógico nas escolas de Educação Básica do Campo. In. ROCHA, Eliane. **Escola da Terra: desafios e perspectivas da Formação de professores das escolas do campo no Distrito Federal**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

MOLINA, M. C; ANTUNES-ROCHA, M.I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA E O PROCAM- PO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.

2014 Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>. Acesso em 02 de Mar de 2020.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.M. **Formação de educadores: reflexões desafios e perspectivas na a par r da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. In: SOARES, Leôncio (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOURA, Alda Aparecida Vieira. **A formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso da Unimontes**. In: Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 35º; 2012, Recife, PE. Anais-ANPEd, 21-24 de Outubro, 2012. p. 1-17.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NOSELLA, P. **As origens da Pedagogia da Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2007.

_____. Ao leitor. GRANEREAU, Abbé. **O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância**. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

NÓVOA, António. "Os professores: em busca de uma autonomia perdida?". In *Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, 1991, pp. 521-531.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária** Estud. av. vol.15 no.43 São Paulo Sept./Dec. 2001 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300015> Acesso em: 20 de novembro de 2020.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de Produção Capitalista e Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FLLCH, 2007.

OLIVEIRA, Daniel A. B. de. OLIVEIRA, Cássia A. **Breve História da Ciência sobre outra perspectiva**. Palmas:TO/EDUFT, 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: pesquisas e práticas educativas de Inclusão Social**. NEP. Gráfica da EDUEPA, 2004.

OLIVEIRA, Antônio Eduardo Cerqueira de; BUZATTO Cléber César. **2019: em contraponto ao retorno à era das trevas, a esperança na teimosia e resistência indígena**. In. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados 2019**. Conselho Indigenista Missionário-CIMI, 2020. Disponível no site: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf> Acesso no dia 01 de Outubro de 2020.

OLIVEIRA, Waldma M. SABÓIA, Tiago (Orgs) **Educação Inclusiva no Campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2019. 574p.

OLIVEIRA, Ivanilde A. OLIVEIRA, Waldma M. **Veredas na Atuação do Intérprete Educacional: função técnica ou pedagógica?** Revista GEPES – Estudos Surdos. Marabá-Pa: v. 1, n. 1. 2018. Retirado do site: <https://periodios.unifesspa.edu.br>. Acesso dia: 20 de dez 2020.

PALERMO, Zulma (Comp.). **Para una Pedagogía Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Tocantins**. Consultoria: UFPA e NAEA. Secretaria de Estado de Integração Regional – SEIR, Resumo executivo, 2009.

PEREIRA, Edir Augusto D. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas: transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina**. Niterói: RJ/UFF, 2014 (Tese de Doutorado).

PEREIRA, Edith da Silva. MORAES, Cleide de Paula. **A cronologia das pinturas rupestres da Caverna da Pedra Pintada, Monte Alegre, Pará: revisão histórica e novos dados**. Bol. Museu Paraense Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 14, n. 2, p. 327-341, maio-ago. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222019000200327

PINTO, Lúcio Flávio. **180 anos da Cabanagem. (Arquivo digital)** Belém: Jornal Pessoal, 2014, Disponível em: <https://www.acesa.com>

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

POCAHY, Fernando Altair. **Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista**. Textura, n.23, jan./jun.2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **A Ecologia Política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios**. Revista Interdisciplinar. INTERthesis, Florianópolis, v.9, n.1, p.16-50, Jan./Jul. 2012.

_____. **Amazônia: Encruzilhadas civilizatórias. Tensões territoriais em curso**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins-CUNTINS. Digital. Cametá-Pa/UFPA, 2017.

QUIJANO, Aníbal. “**La nueva heterogeneidad estructural de América Latina**”. *Hueso Húmero*, n. 26, 1990; *La economía popular y sus caminos en América Latina*. Lima: Mosca Azul, 1998.

_____. **Colonialidad del poder y Clasificación Social**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In. SANTOS, Boaventura de S. MENEZES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download>. Acesso em: 13 Mar. 2020.

QUIJANO, Anibal; WALLERSTEIN, Immanuel . **La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial**. In: Revista Internacional de Ciencias Sociales, v. 44, n. 4, p.583-692, 1992. Disponível em: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijanoanibal-la-americanidad-como-concepto-o-america-en-el-moderno-sistemamundial-revista.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2019

QUINTERO, Pablo. Introdução – Diálogo com Zulma Palermo. In. PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUINTERO, Pablo. FIGUEIRA, Patrícia. ELIZALDE, Concha. **Uma breve história dos estudos Decoloniais**. Masp Afterall. KULA. *Antropólogos del Atlántico Sur*, Buenos Aires, n. 6, 2019, pp. 8-21. Disponível em: <http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_1_GESCO.pdf>.

RANGEL, Lucia Helena; LIEBGOT, Roberto Antônio. **Bolsonaro estruturou um governo de depredadores e destruidores de vidas**. In. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados 2019**. Conselho Indigenista Missionário-CIMI, 2020. Disponível no site: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf> Acesso no dia 01 de Outubro de 2020.

RICCI, Magda. **Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840**. Tempo, v. 11. Revista do Departamento de História da UFF. Rio de Janeiro, 2006, p. 15-40

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, Fernando Mariano. **Saudades da minha aldeia: tributo a Salinas de ontem**. São Paulo: Faculdade Paulista, 2003

SANTANA, Renato; MIOTTO, Tiago. **Não verás país nenhum: em ano marcado por queimadas, terras indígenas foram devastadas pelo fogo**. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados 2019**. Conselho Indigenista Missionário-CIMI, 2020. Disponível no site: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf> Acesso no dia 01 de Outubro de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de S. MENEZES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download> Acesso em: 13 Mar. 2020.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma Ecologia de Saberes**. In. SANTOS, B.S. MENEZES, SANTOS, Boaventura de S. MENEZES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download> Acesso em: 13 Mar. 2020.

SANTOS, D., CELENTANO, D., GARCIA, J., ARANIBAR, A., & Veríssimo, A. 2014. **Índice de Progresso Social na Amazônia Brasileira: IPS Amazônia 2014** (p. 102). Belém: Imazon e Social Progress Imperative. IN: <http://imazon.org.br/indice-de-progresso-social-na-amazonia-brasileira-ipsamazonia-2014/#ancora1>. Acesso em 18/03/2016.

SANTOS, Mácia P. NERY, Joilda. GOES, Emanuelle. SILVA, Alexandre. SANTOS, Andreia. BATISTA, Luís. ARAÚJO, Edna. **População Negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde.** ESTUDOS AVANÇADOS 34 (99), 2020. 225-243

SANTOS, F.G. **Associação de Mulheres de Maçaranduba – ADEMMA: uma trajetória de lutas e conquistas.** Baião: UFPA/FECAMPO, Trabalho de Conclusão de Curso, 2019.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SILVA, Marcio. **Organizações Indígenas na Amazônia Brasileira: um rápido sobrevôo.** Ponto Urbe [Online], 7/ 2010. IN: URL : [http:// pontourbe.revues.org](http://pontourbe.revues.org) Acesso em 25/03/2016.

SILVA, Helen do Socorro de Araújo. **Política de Formação de Educadores do campo e a construção da Contra-Hegemonia via Epistemologia da Práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá.** PPGED/UFPA, (Tese de Doutorado), 2017a.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da Interdisciplinaridade: Da Formação por Área de Conhecimento à Prática Educativa de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo.** PROCAMPO/IFPA, Campus de Castanhal, Pa. UFC/PPGEB, 2017 (Tese de Doutorado).

SILVA, Maria Divanete Souza da. **Práticas educativas populares na Licenciatura em Educação do Campo, no Território da Amazônia Tocantina.** PPGED/UFPA, (Tese de Doutorado), 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. BORBA, Carolina dos Anjos de. **Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional.** Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 151-191, maio/jun. 2018.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Apresentação. In. SILVA JUNIO, J.R. MANCEBO, D. OLIVEIRIA, J.F. **Dossiê “Consequências do Bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”.** Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-4, e4891151, jan./dez. 2020.

SILVA, Cléo Leandro da. **Terra Sem História: Identidade e história na Amazônia de Euclides da Cunha.** PUCRS, Porto Alegre, 2015. Dissertação de Mestrado. Retirado do site: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6015/2/468727%20-%20Texto%20Completo.pdf> Acesso dia: 14 de novembro de 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior e diversidade regional no Brasil: o privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. In. CHAVES, Vera L.J.; SILVA JUNIOR, João dos R. **Educação Superior no Brasil e desigualdade regional.** Belém: 2008. p. 15-45.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2002.

SINGER, Paul. A economia solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). **Economia solidária e educação de jovens e de adultos.** Brasília: Inep/MEC, p. 15-20. 2005.

SHIVA, Vandana, **O compromisso de Vandana Shiva.** S.I. s.n. Vídeo (15 min) 2021. Publicado pelo canal: https://www.youtube.com/watch?v=if3PIN-ji0U&ab_channel=AVIDAEA natureza Acesso no dia: 20/01/2021.

_____. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil.** 10ª ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1979.

SOUZA JÚNIOR, José Alves de. O projeto pombalino para a Amazônia e a “doutrina do índio-cidadão”. In: ALVES FILHO, Armando. et al. **Pontos de História da Amazônia.** 3. ed. rev. ampl. Belém: Paka-Tatu, 2001. p. 35-53

STEDILE, João Pedro. **Agricultura y capitalismo.** In. Avance del monocultivo de Soja transgênica em el Paraguai. Assución: CEidra/Universidad Católica, 2004.

STEDILE, João Pedro. **Subsídios para compreender o significado da crise alimentar mundial e brasileira.** Texto inédito. Maio, 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008

TOLEDO, Víctor et al. 2001 “El atlas etnoecológico de México y Centroamérica: fundamentos, métodos y resultados” en Etnoecológica (Morelia), Vol. Vi, nº 8, diciembre.

TOLEDO, Víctor. **Metabolismos rurales: hacia una teoría económico-ecológica de la apropiación de la naturaleza,** Revista Iberoamericana de Economía Ecológica, Vol. 7, 2008.

TOLEDO, Victor. BARRERA-BASSOLS, Narciso. **La Memória Biocultural: la importância ecológica de las sabidurías tracionales.** Icaria Editorial, Perspectivas Agroecológicas. 2009.

TOSCANO, Luiz Fernando. **A Agronomia através dos Tempos.** 2003. Disponível em: <<http://www.agr.feis.unesp.br/dv11112003.php>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-CLASCO. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Joice Alves. **O Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas-FECAF e sua Inter-Relação com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Território do Baixo Tocantins.** Cametá/Vila do Carmo: UFPA/FECAMPO, 2020. (Trabalho de Conclusão de Curso).

VILLEN, Patrícia. **Amílcar Cabral e a Crítica ao Colonialismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VIGOYA, Mara Vivero. **La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidade en el contexto latinoamericano actual.** Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, v. 1, p. 63-81, enero/dic. 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009. Retirado do site: <https://www.passeidireto.com/arquivo/80328088/interculturalidade-catherine-walsh> Acesso dia: 05 de Outubro de 2020.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. In: Vieira, P. A., Lima Vieira, R., & Filomeno, F. A. (org.). **O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo**. São Paulo: Cultura Acadêmica Ed., 2012. pp.17-28

WEINSTEIN, B.: **Experiência de pesquisa em uma região periférica: a Amazônia**. História, Ciências, Saúde — Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 9(2):261-72, maio-ago. 2002

WIESEBRON, Marianne L. **Amazônia Azul: Pensando a Defesa do Território Marítimo Brasileiro**. In. Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais-AUSTRAL Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 2, n. 3 (Jan./Jun.), 2013. Retirado do Site: <https://www.seer.ufrgs.br/austral/article/viewFile/37107/23982#page=108> Acesso no dia: 26 de outubro de 2020.

APÊNDICES

APENDICE 01 – ROTEIROS DE PERGUNTAS (PROFESSOR E ESTUDANTES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE CONVERSAS – PROFESSOR

1) Identificação

- a) Nome: _____
- b) Formação: _____
- c) Tempo de atuação no Ensino Superior: _____ e com a sua área de formação: _____ e na Educação: _____

2) História de Vida Docente no Curso de Educação do Campo

- a) Qual a história do professor/a? Sua trajetória de vida familiar, social e acadêmica, até chegar no curso?

3) Concepção Teórico-Metodológica do Professor/a

- a) Qual a concepção, teoria, epistemologia, metodologia o professor é formado (a) e vem atuando? Qual a Concepção de Educação do Campo que atua?

4) Condições de Trabalho Docente no Curso

- a) Qual a sua opinião sobre as condições de trabalho docente durante o TU e TC? (Infraestrutura, materiais e equipamentos didáticos e audiovisuais para pesquisa)
Qual a sua concepção de educação do campo?
Como o espaço/território/lugar da alternância pedagógica dentro do projeto pedagógico do curso?
O que significa a alternância pedagógica no curso? na universidade?
Que princípios orientam? Que metodologias usam? Como realizam e qual momento?
Como fazem para relacionar os conhecimentos e as ações entre o TU e o TC?
Quais desafios e limites enfrentam para realizar a alternância?

5) O Curso de Educação do Campo

- a) O que é o Curso de Educação do Campo? Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Curso? Contribuiu na sua construção?
- b) Quais as temáticas que você atua no Curso?

6) Área de Conhecimento e as Matrizes do Campo

- a) O que é Área de Conhecimento?
- b) Como fazem para relacionar as temáticas as ações do TU e o TC?

- c) Como atua para disseminar e produzir novos conhecimentos no Curso?
- d) Como faz para relacionar com suas práticas educativas com outras Temáticas do Currículo ou com as outras Áreas de conhecimento do curso?
- e) Como você e sua “Temática de Atuação” estão relacionados com o Território camponês do rio Tocantins?
- f) Como o território camponês do rio Tocantins pode contribuir com a formação de professores por área de conhecimento?
- g) Quais os desafios e as atuações na formação por Área de Conhecimento?
- h) Quais as conquistas da formação por “área de conhecimento”?
- i) Qual a diferença entre área de conhecimento e disciplina? Você as enxerga no curso?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TEMA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR ÁREA DE CONHECIMENTO NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFPA-CAMETÁ: A TRANSGRESSÃO DO CURRÍCULO DISCIPLINAR COM BASE NAS MATRIZES DO TERRITÓRIO CAMPONÊS DO RIO TOCANTINS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – ESTUDANTES

1) Identificação

- a) Nome: _____ Idade: _____
- b) Período de Curso: _____

2) História de Vida do Estudante no Curso de Educação do Campo

- a) Qual a história do estudante/a? Sua trajetória de vida familiar, social e acadêmica, até chegar no curso e durante o curso?

3) O Curso de Educação do Campo

- a) O que é o Curso de Educação do Campo? Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Curso? Contribuiu na sua construção?

4) Condições de Trabalho Docente no Curso

- a) Qual a sua opinião sobre as condições de trabalho discente durante o TU e TC? (Infraestrutura, materiais e equipamentos didáticos e audiovisuais para pesquisa)

5) Concepção Teórico-Methodológica do Professor/a

- a) Qual a concepção, teoria, epistemologia, metodologia o estudante é formado (a) e vem atuando?
- b) Qual a sua Concepção de Educação do Campo?

6) Área de Conhecimento e as Matrizes do Campo

- a) Qual a área de conhecimento você está sendo formado?
- b) Qual a sua opinião quanto a formação que está recebendo?

- c) O curso está dando conta de formar por área de conhecimento ciências da natureza?
- d) Você se sente em capaz de atuar como professor de ciências naturais?
- e) Qual a relação entre ciências da natureza e ciências agrárias? Existe outras temáticas sociais trabalhadas no curso? Quais?
- f) Como acontece as relações das temáticas estudadas durante o TU e as ações no TC?
- g) Como faz para relacionar com suas práticas educativas com outras Temáticas do Currículo ou com as outras Áreas de conhecimento do curso?
- h) Como você e sua “Temática de Atuação” está relacionado com o Território campesino da região Tocantina?
- i) Como o território camponês do rio Tocantins pode contribuir com a formação de professores por área de conhecimento?
- j) Como atua para disseminar e produzir novos conhecimentos no Curso?

APENDICE 02 – QUADRO DE TEMAS E ÁREAS DE CONHECIMENTOS DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS DOS ESTUDANTES (2014-2019) POR MUNICÍPIOS

Quadro de TCC defendido – produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo / Turmas: Cametá – Oeiras do Pará- Baião

Cametá

Autor	Tema	Palavras-Chave / Áreas de Conhecimento / Temáticas relacionadas
1. CRUZ, A. A. V.	Campos de Natureza: compreensões e saberes dos moradores no distrito de Juába, Cametá-pá.	Ciências da Natureza - Biologia – Educação Popular – Diversidade Vegetal
2. PORTILHO, B.P.	Diversidade de sistemas produtivos de Agricultores Familiares na Amazônia Tocantina, município de Cametá-Pa	Ciências Agrárias – Agricultura Familiar – Sistemas de Produção
3. LEÃO, B.V.	Conhecimento tradicional sobre a pesca artesanal em Limoeiro do Ajuru (Pará, Brasil)	Antropologia – Ciências da Natureza/Agrárias – Conhecimentos Locais – Pescado – Etnoictiologia
4. LOPES, C. S. G.	Educação Popular e o Protagonismo de Mulheres do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras rurais de Cametá	Educação Popular – Mulher – Emancipação – Ciências Sociais
5. MAGNO, C. S. S.	O fazer pedagógico na escola do campo: implicações para o ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza	Ciências da Natureza – Pedagogia – Escola do Campo – Ensino-Aprendizagem
6. GOMES, P.D.	Perspectiva da gestão financeira da Casa Familiar Rural Padre Sérgio Tonetto do território quilombola de Jambuaçu	Economia Popular Rural – Educação do Campo – Pedagogia da Alternância
7. FREITAS, E. S.	Educação de Jovens e Adultos: razões de abandono, retorno e expectativas escolar dos educandos da EMEF de Ajará Costa	EJA – Políticas Educacionais – Educação e Trabalho
8. REIS, E. V.	A Pesca Artesanal Na Associação Comunitária de “Saracá De Cima” – Limoeiro Do Ajuru – Pará: Perspectivas E Desafios Para Economia Solidária	Economia Solidária – Antropologia – Pesca Artesanal – Cooperativismo – Associativismo – Ciências Agrárias
9. PINTO, E. S.	Percepção agroflorestal sobre o manejo intensivo nos açazais da comunidade Guajará de Baixo, Cametá-Pará	Agricultura Familiar – Agrofloresta – Ciências Agrárias
10. OLIVEIRA, J. C.	“Criação de abelha <i>apis melífera</i> como alternativa de renda e	Ciências Agrárias – Ciências da Natureza –

	conservação da flora das várzeas em sistemas agroextrativistas no município de Cametá- Pa.”	Economia Solidária – Agroextrativismo
11. DEMÉTRIO, J. V.	Conhecimento popular sobre <i>acetes marinus</i> (crustacea: sergestidae) na comunidade de Pacajá (cametá, pará)	Ciências da Natureza – Educação Popular – Antropologia
12. PANTOJA, K. C.	Especialização em educação inclusiva no campo: um estudo de caso sobre os limites e possibilidades na formação, UFPA/Cametá	Educação Inclusiva – Formação de Professores – Educação do Campo
13. SANTOS, K.J.P.	Alternância Pedagógica como método da Licenciatura em Educação do Campo: um estudo sobre o tempo comunidade no curso da UFPA, campus de Cametá – Polo Igarapé-Miri(Pa)	Alternância Pedagógica – Educação do Campo – Formação de Professores
14. PRAZERES, L.P.	O trabalho na pesca como princípio educativo: uma análise sobre os saberes tradicionais dos pescadores artesanais de Cametá Pa	Educação do Campo – Pesca tradicional – Ribeirinhos – Amazônia – Antropologia – Ciências da Natureza
15. GONÇALVES, L.B.	O Açaí Como Eixo Articulador da problematização e contextualização do Currículo Escolar: Identidades, Cultura e Trabalho nas Escolas do Campo	Ciências da Natureza – Ciências Agrárias – Currículo – Educação do Campo – Desenvolvimento Sustentável – Cultura – Identidades
16. MARTINS, M.J.C.	Os saberes populares dos sujeitos no território ribeirinho: a saúde tradicional, os modos de vida e as manifestações culturais na comunidade de São Joaquim	Ciências da Natureza – Educação Popular – Saberes Tradicionais – Cultura – Antropologia – Território
17. PUREZA, M.Q,	Sistemas Agroflorestais de várzea no município de Igarapé- Miri-Pará: o caso das comunidades Itamimbuca e Castanhal	Ciências Agrárias – Ciências da Natureza – Sistemas Agroflorestais – Agroecossistemas e Agroecologia – Antropologia
18. MIRANDA, M.C.B.	A importância da horta escolar na visão dos professores de Ciências no processo interdisciplinar na EMEF Raimundo Archanjo da Costa	Ciências Agrárias – Ciências da Natureza – Interdisciplinaridade – Escola do Campo
19. LEÃO, M.I.C.	Desaparecimento de peixes e as estratégias de sobrevivência na comunidade de Juba de Baixo, no município de Cametá/pa.	Ciências da Natureza – Pesca – Antropologia – Ribeirinhos – Estratégias de sobrevivência

20. GAIA, M.R.W.	Plantas medicinais da comunidade tradicional de Pacuí de Cima (Cametá, Pará)	Ciências da Natureza – Medicina Popular – Conhecimentos locais – Etnobotânica
21. MORAES, M.W.	A piscicultura no município de Cametá: um estudo sobre as práticas na criação de peixe na comunidade ribeirinha de Pacuí	Ciências Agrárias - Piscicultura – Educação do Campo – Agricultura Familiar – Economia Solidária – Desenvolvimento sustentável
22. CRUZ, M. G.	Levantamento Etnobotânico de plantas medicinais na comunidade Guajará de Carapajó, Cametá-Pa	Ciências da Natureza – Etnobotânica – Conhecimento Farmacológico – Antropologia – Saberes tradicionais
23. PINHEIRO, N.C.	Contribuições de uma Oficina para o processo de ensino e aprendizagem em Educação Ambiental	Ciências da Natureza – Educação Ambiental – Reciclagem – Metodologia de Ensino
24. ALFAIA, P.R.	O ensino de ecossistemas com ênfase no extrativismo do açaí na comunidade Jacaré Xingu: uma pesquisa participante sobre as diferenças entre o proposto e o materializado no ensino médio da EEEM Magalhães Barata	Ensino de Ciências – Ciências da Natureza – Ensino Médio – Ecossistemas – Práticas Pedagógicas
25. GARCIA, R.P.	Manejo e diversidade agroflorestal na agricultura familiar: o caso da comunidade guajará de baixo, Cametá-Pará	Ciências Agrárias – Agricultura Familiar – Sistemas Agroflorestais – Saberes Tradicionais
26. SILVA, R.C.	Etnoictiologia da pesca artesanal no rio Ovidio, município de Cametá-Pa	Ciências da Natureza – Pesca Artesanal – Saberes tradicionais – Amazônia
27. GOMES, R.V.	O Cultivo de Mandioca como estratégia produtiva de Agricultores Familiares na Comunidade de Nova América, Oeiras do Pará-Pa	Ciências Agrárias – Sistema de cultivo – prática agrícola – Agricultura Familiar – sustentabilidade local
28. COSTA, R.S.	As contribuições da LEDOC da UFPA/Cametá para formar educadores emancipados e construtores de suas próprias histórias	Formação de Professores – Movimentos Sociais – Educação do Campo – História de Vida
29. SANTOS, V.P.S.	Experiências agroflorestais potenciais para a promoção da Educação Agroflorestal no município de Cametá, Pará	Ciências Agrárias – Sistemas Agroflorestais – Educação Agroflorestal – Agricultura Familiar
Total Turma Cametá	29 TCC's	

Oeiras do Pará

Autor	Tema	Palavras-Chave / Áreas de Conhecimento / Temáticas relacionadas
1. ALVES, B. G.	Evasão escolar no período do açaf: E.M.E.F. “Raimundo Caldas” no município de Oeiras do Pará	Ciências Humanas – Escola do Campo – Evasão Escolar – Ribeirinhos – Ciências Naturais
2. MONTEIRO, D.B.	O ensino de ciências na escola do campo: um olhar sobre os desafios enfrentados na escola municipal de ensino fundamental Maria Luíza Balieiro Soares.	Ciências da Natureza - Ciências Humanas – Escola do Campo – ribeirinhos
3. SANTOS, D.S.	Conhecimento tradicional sobre o uso de plantas medicinais da comunidade Timbotuba (Curralinho, Pará)	Ciências da Natureza – Farmacologia popular – Etnobotânica – Conhecimentos tradicionais
4. SOUZA, G. J.	Território, identidade e lutas quilombolas no rio mutuacá e Afluentes, município de Curralinho, Estado do Pará	Identidade Quilombola - Território – Educação do Campo – Movimentos Sociais – Políticas Públicas - Ribeirinhos
5. TEIXEIRA, G.A.	“Entre o campo e cidade: o jovem camponês, os desafios do presente e a projeção de futuro a partir do acesso a política pública de ensino médio.	Juventude - Educação do Campo – Ensino Médio – Políticas Públicas
6. ALVES, G.C.	“Leitura e escrita no ensino de ciências: uma investigação na EMEF Raimundo Caldas rio Itaucú – Oeiras do Pará	Ciências da Natureza – Escola do Campo – Letramento e Alfabetização
7. SILVA, J. M. V.	A comunidade quilombola do Arirá seus anseios para a construção de uma escola do campo	Identidade Quilombola – Escola do Campo – Movimentos Sociais – Lutas
8. PINHEIRO, J. C.	Conhecimento tradicional – uma análise dos saberes sobre alimentos reimosos na comunidade de vila Vitória, Limoeiro do Ajurú-Pa	Ciências da Natureza – Saberes tradicionais – Ribeirinhos – Educação Popular - cultura
9. SILVA, K. F.	Saber tradicional sobre as plantas medicinais: conhecimento e cultura dos moradores de Vila Recreio do Piriá, Curralinho - Pa	Saberes Tradicionais – Cultura – Ciências da Natureza – Educação Popular – Farmacologia/medicina popular

10. CARDOSO, M.F.	Educação do campo, saberes e práticas tradicionais: apontamentos sobre o ensino de ciências em uma escola de Oeiras do Pará – Pa	Currículo – Educação do Campo – Ciências da Natureza – Saberes e Práticas tradicionais
11. MIRANDA, M. C. B.	Importância da horta escolar na visão dos professores de ciências no processo interdisciplinar na EMEF Raimundo Archanjo da Costa	Ciências Agrárias – Agricultura Familiar – Ciências da Natureza – Escola do Campo – Ensino-Aprendizagem
12. PANTOJA, R.N.N.	Manejo dos sistemas agroflorestais na comunidade de Jacarequara, Oeiras do Pará	Ciências Agrárias – Sistemas agroflorestais – Agricultura Familiar – diversidade vegetal – Ciências da Natureza
13. VANZELER, S. L. C.	O ensino de reino plantae e sua relação com os Saberes extrativistas da comunidade Palmeira: uma Pesquisa participante na EMEF Machado de Assis	Ciências da Natureza – Saberes extrativistas – escola do campo – ciências agrárias – ensino de ciências
14. OLIVEIRA FILHO, W. B.	As dificuldades dos jovens do campo no deslocamento campo-cidade para cursar o ensino médio no município de Oeiras do Pará	Educação do Campo – Ensino Médio – deslocamento campo-cidade – políticas educacionais
Total: 17	14 TCC's	

Baião

Autor	Tema	Palavras-Chave / Áreas de Conhecimento / Temáticas relacionadas
1. SANTOS, A.R.S.	Impactos Ambientais causados pelo despejo de lixo a céu aberto na comunidade de Arumanzal localizada no município de Baião-Pa	Ciências da Natureza – Educação e Impactos Ambiental – Políticas públicas – Reciclagem
2. SILVA NETO, A.	Sistemas Agroflorestais: uma alternativa ao monocultivo da Pimenteira-do-Reino na	Sistemas Agroflorestais – Ciências Agrárias – Agricultura Familiar

	Comunidade Limãozinho, Baião-Pa	
3. VASCONCELOS, A.F.	A política de nucleação no município de Baião – Pa: compreensões e contradições na garantia do direito à educação na escola de Matacurá	Educação do Campo – Nucleação Escolar – Políticas Públicas – Direito – Escola do Campo
4. SILVA JÚNIOR, B.R.F.	O ensino dos elementos químicos na EJA da E.M.E.F. de Maracanã: uma pesquisa participante com ênfase na produção de pimenta do reino da comunidade de Maracanã, Baião – Pa	Ciências da Natureza – Ciências Agrárias – EJA – Ensino de Ciências – Desenvolvimento sustentável – economia popular
5. SOUZA, B.M.	Educação especial no campo: a inclusão educacional de crianças com deficiência em uma escola municipal de Baião/Pa	Educação Inclusiva no Campo – Escola do Campo – políticas educacionais – Prática Pedagógicas
6. TOCANTINS, D.C.	Impactos do transporte escolar na aprendizagem dos alunos do 9º ano da escola municipal de ensino fundamental Santo Antônio em Baião-Pará	Transporte escolar – Educação do Campo – políticas públicas – condições de acessibilidade
7. CARMO, E.L.	A pratica docente na educação de jovens e adultos – EJA na Comunidade Quilombola Itaperuçú-Baião/Pa	EJA – Identidade Quilombola – Prática Docente – Escola do Campo
8. JESUS, F.M.	Educação ambiental: uso dos recursos naturais pela comunidade da RESEX Ipaú-Anilzinho, Baião-Pa.	Educação Ambiental – Saberes locais tradicionais – Reserva Extrativista – Políticas ambientais
9. SANTOS, F.G.	Associação de Mulheres de Maçaranduba – ADEMMA: uma trajetória de lutas e conquistas	Lutas feministas – direitos – Associativismo – Agricultura Familiar – Políticas Públicas
10. BRITO, F.M.A.	Juventude do campo: reflexões sobre as perspectivas de futuro de estudantes da comunidade de Calados, Baião/Pa	Juventude – Escola do Campo – Educação do Campo – Políticas Públicas
11. SANTOS, I.S.	Horta escolar: reflexões a partir de uma experiência em uma escola do campo	Ciências Agrárias – Escola do Campo – Horta escolar – Prática Educativa
12. BATISTA, J.D.F.	A participação das mulheres trabalhadoras rurais nos cargos	Educação Popular – Formação política

	de diretoria do STTR de Mocajuba/PA: uma interferência da Escola Nacional de Formação da CONTAG – ENFOC?	sindical – sindicalismo – lutas feministas no campo
13. LEÃO, J.S.	Mandiocultura e cultura quilombola: uma análise a partir da associação de resmanescentes de quilombo de Bailique-Centro	Ciências Agrárias – Identidade Quilombola – Cultura e Cultivo – economia solidária – desenvolvimento sustentável
14. LEITE, J. M.	O ensino-aprendizagem de educação ambiental em uma escola do campo no rio meruí - município de Igarapé-Miri/Pa: percepções do corpo discente acerca das questões ambientais	Educação Ambiental – Prática Pedagógica – Ensino-aprendizagem – Ciências da natureza
15. MOURA, K.S.	Plantas medicinais: cultivo, saberes e uso na comunidade de caju, Baião-Pará	Ciências da Natureza – saberes tradicionais – educação popular – farmacologia popular
16. BELÉM, N.F.	Conhecimentos etnobiológicos: um estudo sobre as compreensões acerca das relações ecológicas dos estudantes da comunidade de Novo Tesouro, Baião pa	Ciências da Natureza – ecologia – etnobiologia – conhecimentos tradicionais – escola do campo
17. QUEIROZ, P.A.S.	Quintais agroflorestais: a importância e os significados dos quintais para os moradores da comunidade de Novo Tesouro Baião-Pará	Ciências Agrárias – saberes tradicionais – sistemas agroflorestais – agricultura familiar
18. LEÃO, R.L.	O impacto social da ausência da escola na comunidade quilombola de campelo, baião/pa	Identidade Quilombola – Escola do Campo – políticas públicas
19. SOUZA, R.R.	Pesca artesanal do camarão no baixo Tocantins: apetrechos e práticas tradicionais	Ciências Humanas da natureza e Agrárias – conhecimentos tradicionais – desenvolvimento sustentável
20. LOBO, S.R.	Reflexões sobre os aspectos econômicos e culturais do cultivo de mandioca na comunidade de Arumanzal, Baião/Pa	Ciências Agrárias – agricultura familiar – saberes tradicionais – educação popular
21. VIEIRA, S.L.C.	O ensino de ciências na EJA da EMEF Pedro Balieiro por	Ciências da Natureza – EJA – Identidade

	meio dos saberes decorrentes da produção de plantas medicinais na comunidade quilombola de mangabeira: um estudo de caso focado em alternativa metodológica de ensino no campo, do campo	Quilombola – Saberes tradicionais – Medicina e Farmacologia popular
22. SILVA, S.A.	Espaços e tempos educativos na formação dos sujeitos do campo na Educação de Jovens e Adultos em Baião-Pa	EJA – Ensino Médio – Pedagogia da Alternância
23. SILVA, T.N.L.	O conhecimento tradicional e o ensino de ciências na comunidade quilombola de Umarizal-Baião/Pa	Ciências da Natureza – Ensino de ciências – Identidade Quilombola – Saberes Tradicionais
24. MONTEIRO, V.M.B.	Plantas medicinais: costumes e utilização da população na vila de Araquembaua, Baião, Pará	Ciências da Natureza – farmacologia popular – saberes tradicionais – plantas medicinais
25. NOGUEIRA, V.N.M.	Conhecimento popular e uso de plantas medicinais na comunidade de Arumanzal – município de Baião - Pa	Ciências da Natureza – farmacologia popular – saberes tradicionais – Plantas medicinais - Etnobotânica
26. FERREIRA, V.F.	O ensino de células como unidade da vida com ênfase na produção de mandioca: uma pesquisa sobre a horta escolar como alternativa pedagógica de materialização da teoria da educação do campo	Ciências da Natureza – Ciências Agrárias – Agricultura Familiar – Práticas Pedagógicas
27. ARAGÃO, Y.G.	A importância do uso popular das plantas medicinais na comunidade de baixo seco município de Baião-Pa	Ciências da Natureza – farmacologia popular – saberes tradicionais – Plantas medicinais - Etnobotânica
28. VASCONCELOS, Z.C.S.	Reprodução Social e estratégia produtiva de camponeses no município de Baião, Pará	Ciências Agrárias – Agricultura Familiar – Agroecologia – economia popular
29. TOCANTINS, Z. S.M.	Fechamento da escola rural na comunidade de maracanã de cima no município de Baião-Pará	Escola do Campo – Fechamento de Escolas – Políticas Educacionais – Transporte Escolar
Total:	29 TCC's	

Cametá: 29 + Oeiras do Pará: 14 + Baião: 29 = 72 TCC's

ANEXOS

TERMOS DE CONSENTIMOS LIVRES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO
 DECENTE, TEORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Prezado/a, você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que versa sobre o *Currículo da Licenciatura em Educação do Campo e os Territórios da Formação de Professores por Áreas de Conhecimento* que tem como objetivo analisar as contribuições do Currículo para a formação de educadores na relação com o território amazônico, a educação básica e os movimentos sociais do campo. Para tanto, solicitamos sua colaboração para participar deste estudo, por meio de uma entrevista que será gravada, cujo roteiro abordará questões referentes à temática apresentada. Solicitamos também sua autorização para utilizar as transcrições das entrevistas e fotos no relatório final deste trabalho, bem como na divulgação e/ou publicação da pesquisa em eventos científicos desde que respeitados os padrões éticos. Salientamos que sua participação neste estudo é voluntária, pois terá o direito de sair a qualquer momento sem prejuízo ao andamento da pesquisa. Esclarecemos que todas as informações geradas serão confidenciais e seu nome será mantido em total sigilo. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre o estudo pode consultar o pesquisador Oscar Ferreira Barros, autor do referido trabalho, devidamente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, pelos seguintes contatos: e-mail: ofbarros@ufpa.br; telefone (91) 99146-1910 e, orientador professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, também vinculado ao mesmo programa. Esclarecido (a) sobre as informações contidas neste termo, eu, Lincoln Silva Carneiro, RG nº0335099020075 SSP/MA dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar desta pesquisa.

Belém-Pa, 25 de Janeiro de 2021.

Lincoln Silva Carneiro

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Oscar Ferreira Barros

Assinatura do pesquisador responsável



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO
DECENTE, TEORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Prezado/a, você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que versa sobre o *Currículo da Licenciatura em Educação do Campo e os Territórios da Formação de Professores por Áreas de Conhecimento* que tem como objetivo analisar as contribuições do Currículo para a formação de educadores na relação com o território amazônico, a educação básica e os movimentos sociais do campo. Para tanto, solicitamos sua colaboração para participar deste estudo, por meio de uma entrevista que será gravada, cujo roteiro abordará questões referentes à temática apresentada. Solicitamos também sua autorização para utilizar as transcrições das entrevistas e fotos no relatório final deste trabalho, bem como na divulgação e/ou publicação da pesquisa em eventos científicos desde que respeitados os padrões éticos. Salientamos que sua participação neste estudo é voluntária, pois terá o direito de sair a qualquer momento sem prejuízo ao andamento da pesquisa. Esclarecemos que todas as informações geradas serão confidenciais e seu nome será mantido em total sigilo. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre o estudo pode consultar o pesquisador Oscar Ferreira Barros, autor do referido trabalho, devidamente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, pelos seguintes contatos: e-mail: ofbarros@ufpa.br, telefone (91) 99146-1910 e, orientador professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, também vinculado ao mesmo programa. Esclarecido (a) sobre as informações contidas neste termo, eu, Manoel Leão Lopes Junior, RG nº 3388821 dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar desta pesquisa.

Belém-Pa, 25 de janeiro de 2021.

Manoel Leão Lopes Junior

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Oscar Ferreira Barros

Assinatura do pesquisador responsável



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO
DECENTE, TEORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Prezado/a, você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que versa sobre o *Currículo da Licenciatura em Educação do Campo e os Territórios da Formação de Professores por Áreas de Conhecimento* que tem como objetivo analisar as contribuições do Currículo para a formação de educadores na relação com o conhecimento, com a educação básica e os movimentos sociais do campo. Para tanto, solicitamos sua colaboração para participar deste estudo, por meio de uma entrevista que será gravada, cujo roteiro abordará questões referentes à temática apresentada. Solicitamos também sua autorização para utilizar as transcrições das entrevistas e fotos no relatório final deste trabalho, bem como na divulgação e/ou publicação da pesquisa em eventos científicos desde que respeitados os padrões éticos. Salientamos que sua participação neste estudo é voluntária, pois terá o direito de sair a qualquer momento sem prejuízo ao andamento da pesquisa. Esclarecemos que todas as informações geradas serão confidenciais e seu nome será mantido em total sigilo. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre o estudo pode consultar o pesquisador Oscar Ferreira Barros, autor do referido trabalho, devidamente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, pelos seguintes contatos: e-mail: ofbarros@ufpa.br; telefone (91) 99146-1910 e, orientador professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, também vinculado ao mesmo programa. Esclarecido (a) sobre as informações contidas neste termo, eu, Tiago Corrêa Saboia, RG nº 4195315b dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar desta pesquisa.

Belém-Pa, 25 de Janeiro de 2021.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO
DECENTE, TEORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Prezado/a, você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que versa sobre o *Currículo da Licenciatura em Educação do Campo e os Territórios da Formação de Professores por Áreas de Conhecimento* que tem como objetivo analisar as contribuições do Currículo para a formação de educadores na relação com o território amazônico, a educação básica e os movimentos sociais do campo. Para tanto, solicitamos sua colaboração para participar deste estudo, por meio de uma entrevista que será gravada, cujo roteiro abordará questões referentes à temática apresentada. Solicitamos também sua autorização para utilizar as transcrições das entrevistas e fotos no relatório final deste trabalho, bem como na divulgação e/ou publicação da pesquisa em eventos científicos desde que respeitados os padrões éticos. Salientamos que sua participação neste estudo é voluntária, pois terá o direito de sair a qualquer momento sem prejuízo ao andamento da pesquisa. Esclarecemos que todas as informações geradas serão confidenciais e seu nome será mantido em total sigilo. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre o estudo pode consultar o pesquisador Oscar Ferreira Barros, autor do referido trabalho, devidamente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, pelos seguintes contatos: e-mail: ofbarros@ufpa.br, telefone (91) 99146-1910 e, orientador professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, também vinculado ao mesmo programa. Esclarecido (a) sobre as informações contidas neste termo, eu, Waldma Maira Menezes de Oliveira, RG nº5846733 dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar desta pesquisa.

Belém-Pa, 25 de Janeiro de 2021.

Waldma Maira Menezes de Oliveira

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Oscar Ferreira Barros

Assinatura do pesquisador responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO
 DECENTE, TEORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Prezado/a, você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que versa sobre o *Currículo da Licenciatura em Educação do Campo e os Territórios da Formação de Professores por Áreas de Conhecimento* que tem como objetivo analisar as contribuições do Currículo para a formação de educadores na relação com o conhecimento, com a educação básica e os movimentos sociais do campo. Para tanto, solicitamos sua colaboração para participar deste estudo, por meio de uma entrevista que será gravada, cujo roteiro abordará questões referentes à temática apresentada. Solicitamos também sua autorização para utilizar as transcrições das entrevistas e fotos no relatório final deste trabalho, bem como na divulgação e/ou publicação da pesquisa em eventos científicos desde que respeitados os padrões éticos. Salientamos que sua participação neste estudo é voluntária, pois terá o direito de sair a qualquer momento sem prejuízo ao andamento da pesquisa. Esclarecemos que todas as informações geradas serão confidenciais e seu nome será mantido em total sigilo. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre o estudo pode consultar o pesquisador Oscar Ferreira Barros, autor do referido trabalho, devidamente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, pelos seguintes contatos: e-mail: ofbarros@ufpa.br; telefone (91) 99146-1910 e, orientador professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, também vinculado ao mesmo programa. Esclarecido (a) sobre as informações contidas neste termo, eu, Edilena Maria Corrêa, RG nº 3712689 dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar desta pesquisa.

Belém-Pa, 25 de Janeiro de 2021.

Edilena Maria Corrêa

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Oscar Ferreira Barros



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO
DECENTE, TEORIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Prezado/a, você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que versa sobre o *Currículo da Licenciatura em Educação do Campo e os Territórios da Formação de Professores por Áreas de Conhecimento* que tem como objetivo analisar as contribuições do Currículo para a formação de educadores na relação com o território amazônico, a educação básica e os movimentos sociais do campo. Para tanto, solicitamos sua colaboração para participar deste estudo, por meio de uma entrevista que será gravada, cujo roteiro abordará questões referentes à temática apresentada. Solicitamos também sua autorização para utilizar as transcrições das entrevistas e fotos no relatório final deste trabalho, bem como na divulgação e/ou publicação da pesquisa em eventos científicos desde que respeitados os padrões éticos. Salientamos que sua participação neste estudo é voluntária, pois terá o direito de sair a qualquer momento sem prejuízo ao andamento da pesquisa. Esclarecemos que todas as informações geradas serão confidenciais e seu nome será mantido em total sigilo. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre o estudo pode consultar o pesquisador Oscar Ferreira Barros, autor do referido trabalho, devidamente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, pelos seguintes contatos: e-mail: ofbarros@ufpa.br, telefone (91) 99146-1910 e, orientador professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, também vinculado ao mesmo programa. Esclarecido (a) sobre as informações contidas neste termo, eu, Hellen do Socorro de Araújo Silva, RG nº _____ dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar desta pesquisa.

Belém-Pa, 25 de Janeiro de 2021.

Hellen do Socorro de A. Silva

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Oscar Ferreira Barros

Assinatura do pesquisador responsável